الاضطرابات النمائية و النفسية
والأكاديمية للأطفال

عسر الكتابة لدى الأطفال

دليل المعلمين والوالدين

تأليف

الأستاذ الدكتور
مراد على عيسى سعــــد

الأستاذ الدكتور
سمير عطيــه المعـراج

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دار الجديد للنشر والتوزيع

١٥٥.٤ المعراج ، سمير عطية .
ا . س الاضطرابات النمائية والنفسية والأكاديمية للأطفال : عسر الكتابة لدى الأطفال دليل المعلمين والوالدين / سمير عطية المعراج ، مراد علي عيسى سعد .-ط١.- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع.
١٤٠ ص ؛ ١٧.٥ × ٢٤.٥سم .
تدمك : 9 - 702 – 308 – 977 – 978
١. الأطفال – علم النفس
أ. سعد ، مراد علي عيسى (مؤلف مشترك).
ب. العنوان .

رقم الإيداع : ١٣١٦٨ .

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز
هاتف- فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ محمول : ٠٠٢٠١٢٧٧٥٥٤٧٢٥-٠٠٢٠١٢٨٥٩٣٢٥٥٣
E-mail: elelm_aleman2016@hotmail.com & elelm_aleman@yahoo.com
الناشر : دار الجديد للنشر والتوزيع
تجزءة عزوز عبد الله رقم ٧١ زرالدة الجزائر
هاتف : ٢٤٣٠٨٢٧٨ (٠) ٠٠٢٠١٣
محمول ٦٦١٦٢٣٧٩٧ (٠) ٠٠٢٠١٣ & ٧٧٢١٣٦٣٧٧ (٠) ٠٠٢٠١٣
E-mail: dar_eldjadid@hotmail.com

٢٠٢٠

فهرس

مقدمة

الكتابة عملية معقدة بشكل كبير، حيث تتطلب التنسيق بين شبكات عصبية متعددة. فهي تنطوي على مزيج من الانتباه، تناسق حركي جيد، ذاكرة، تجهيز بصري، لغة، ومستويات عليا من التفكير عندما يكتب الفرد، تنشط ميكانيزات التغذية الراجعة البصرية وتقوم بفحص المخرجات، وتهيئة المهارات الحركية الجيدة، ومراقبة التناسق بين اليد والعين. في هذه الأثناء، فإن نظم المراقبة الحركية تصبح على وعي بموقع وحركة الأصابع في الفراغ، الإمساك بالقلم، وإيقاع وسرعة الكتابة.

تعنى الكتابة في اللغة الجمع والشد والتنظيم والاتفاق على الحرية والقضاء والإلزام والإيجاب، وترتبط هذه التعريفات بالمعاجم اللغوية، أي أن التعريف السابق تعريف معجمي يعد أساسا للتعريف الاصطلاحي الذي يجمع هذه الدلالات المتنوعة فالشد والجمع والتنظيم أمر ضروري للكتابة، لأنها تقوم على الصياغة المحكمة، وتعنى الحرية رغبة الفرد لتحرير أفكاره، وأحاسيسه، ومشاعره المحبوسة داخل نفسه، ويشير الإلزام إلى أن الكلمة المكتوبة تلزم صاحبها، وتعد شاهدا ودليلا عليه، ويمكن القول بأن الكتابة أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المحبوسة في نفسه، وتكون شاهدا ودليلا على وجهه نظره، فضلا عن سبب حكم الناس عليه.

يبدأ الأطفال الكتابة في عمر مبكر بالخربشة Scribbling في محاولة منهم لتقليد والديهم أو إخوانهم الأكبر سنا منهم. إن توفر أقلام الرصاص وأقلام التلاوين في البيت عادة ما يقود الأطفال لاستخدامها في الكتابة على الجدران أو الأثاث. وفى هذه المرحلة لا يعرف الطفل بأن الكبار في كتاباتهم يستخدمون الرموز ليوصلوا بها معاني محددة. إن بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يبدءون في تشكيل الحروف، والبعض الآخر يتم تعليمهم كتابة أسمائهم في البيت. ومع ذلك فإن التدريب الرسمي على الكتابة لا يبدأ عادة حتى يدخل الطفل الروضة والصف الأول.

من المعروف على نطاق واسع أن وجود مشكلة في الكتابة اليدوية يمكن أن ينعكس بشكل سيء على الطفل. وكثيراً ما يُنظر إلى الكتابة اليدوية على أنها "... انعكاس لقدرات الفرد . حتى مع الاستخدام الكثيف للاتصالات الإلكترونية، فإن الكتابة اليدوية تبقى حيوية للحياة، ولكنها لا تزال تستخدم في العديد من تطبيقات الوظائف، وما زال الناس يدونون الملاحظات ويتوقع منهم الكتابة في العديد من وظائف. في المدرسة، يمكن

للمطبوعة غير القانونية وصعوبة التهجئة أن تجعل المعلم يعتقد أن الطفل ليس لديه القدرة على التأليف، في حين أنهم قادرون في الواقع.

وفقا لغراهام وآخرون..Graham et al (٢٠٠٠)، فإن الكتابة والتحدث مترابطان ارتباطًا وثيقًا ،و عندما يكون الطفل لديه كلمات في رأسه، سيكون من الأصعب إحضار تلك الكلمات إلى النور دون مهارات الكتابة اليدوية لوضعها على الورق. إن إيجاد طريقة لوضع الكلمات على الورق قد يعوق طريق تجهيزها في الذاكرة، وقد تعوق ظهور مهارات عالية المستوى مثل التخطيط وتوليد المحتوى . قد تكون لدى الطفل مهارات التأليف التي تمكنه من الحصول على درجة مرتفعة لكنه غير قادر على إظهار ما يمكنه القيام به.

تعطي الكتابة للأطفال فرصًا لاستكشاف موضوعات تتعلق باهتماماتهم الحالية، بالإضافة إلى اهتمامات جديدة، بعمق أكبر. إن الزيادة في مهارة الكتابة اليدوية يمكن أن تزيد من الطلاقة التركيبية، بحيث تزداد نوعية وجودة الكتابة الإضافية أيضًا. من الصعب أن يتعلم الطفل المزيد عندما لا تكون مهارات الكتابة اليدوية بالسرعة الكافية لمواكبة ما يحتفظ به في ذاكرته.

لقد كان ميلاد هذا الكتاب انطلاقة جديدة نحو فهم هذا العسر وكيفية التعامل من الأطفال الذين يعانون منه به بغية المعالجات المناسبة .

والله نسأل أن ينفع به القرّاء

المؤلفان

الفصل الأول

المدخل إلى الكتابة

مقدمة :

الكتابة عملية معقدة بشكل كبير، حيث تتطلب التنسيق بين شبكات عصبية متعددة. فهي تنطوي على مزيج من الانتباه، تناسق حركي جيد، ذاكرة، تجهيز بصري، لغة، ومستويات عليا من التفكير... عندما يكتب الفرد، تنشط ميكانيزات التغذية الراجعة البصرية وتقوم بفحص المخرجات، وتهيئة المهارات الحركية الجيدة، ومراقبة التناسق بين اليد والعين. في هذه الأثناء، فإن نظم المراقبة الحركية تصبح على وعي بموقع وحركة الأصابع في الفراغ، الإمساك بالقلم، وإيقاع وسرعة الكتابة.

تعنى الكتابة في اللغة الجمع والشد والتنظيم والاتفاق على الحرية والقضاء والإلزام والإيجاب، وترتبط هذه التعريفات بالمعاجم اللغوية، أي أن التعريف السابق تعريف معجمي يعد أساسا للتعريف الاصطلاحي الذي يجمع هذه الدلالات المتنوعة فالشد والجمع والتنظيم أمر ضروري للكتابة، لأنها تقوم على الصياغة المحكمة، وتعني الحرية رغبة الفرد لتحرير أفكاره، وأحاسيسه، ومشاعره المحبوسة داخل نفسه، ويشير الإلزام إلى أن الكلمة المكتوبة تلزم صاحبها، وتعد شاهدا ودليلا عليه، ويمكن القول بأن الكتابة أداء منظم ومحكم يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المحبوسة في نفسه، وتكون شاهدا ودليلا على وجهه نظره، فضلا عن سبب حكم الناس عليه.

يبدأ الأطفال الكتابة في عمر مبكر بالخربشة Scribbling في محاولة منهم لتقليد والديهم أو إخوانهم الأكبر سنا منهم. إن توفر أقلام الرصاص وأقلام التلاوين في البيت عادة ما يقود الأطفال لاستخدامها في الكتابة على الجدران أو الأثاث. وفى هذه المرحلة لا يعرف الطفل بأن الكبار في كتاباتهم يستخدمون الرموز ليوصلوا بها معاني محددة. إن بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يبدءون في تشكيل الحروف، والبعض الآخر يتم تعليمهم كتابة أسمائهم في البيت. ومع ذلك فإن التدريب الرسمي على الكتابة لا يبدأ عادة حتى يدخل الطفل الروضة والصف الأول.

وهناك نمطان من الكتابة:

أ- الكتابة بحروف منفصلة (شبيهة بالمادة المطبوعة) وتدعى (manuscript).

ب-الكتابة بحروف متصلة (الكتابة اليدوية) وتدعى (Cursive).

وتعتبر طريقة الكتابة بحروف منفصلة ـ الطريقة الأولى ـ الشكل المفضل للأطفال في كل من الصف الأول والثاني. وفي بداية هذا القرن كان الأطفال يتعلمون الكتابة بحروف متصلة (الطريقة الثانية)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن تلك الطريقة هي الطريقة المستخدمة مع الكبار، ولقد وجد بأن الأطفال يتعلمون تشكيل الحروف بشكل منفصل بدرجة أكثر سهولة.

ولقد تحولت المدارس إلى استخدام الطريقة الأولى إيمانا منها بأنها:

١- تشبه الكتابة المطبوعة، وهكذا فإنها تساعد في القراءة والتهجئة.
٢- سهلة التعلم.
٣- أكثر وضوحا.
٤- الطريقة المفضلة من قبل الأطفال ذوى الإعاقة الحركية.
٥- تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف في كلمات.

وقد ذهب أنصار الطريقة الثانية إلى القول بحاجة الأطفال إليها إذا توقعنا منهم قراءة المواد المكتوبة وفقها، وكذلك فهي تساعد في تصحيح أو تجنب عكس الحروف حيث يستمر تسلسل الكتابة من حرف إلى حرف آخر، وتمتاز بالسرعة وكذلك بالسهولة في الكتابة.

وتعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي. وهكذا فإن العجز في الكتابة قد يصبح معيقا للتعبير الكتابي. ولتحقيق التقدم لاحقا قد يكون من المفيد تعلم الأطفال أولا كتابة الحروف والكلمات بدقة وبسرعة.

لماذا الكتابة مهمة ؟

هناك العديد من الأسباب التي تجعل الكتابة مهمة للأطفال، وكيف يمكنهم الاستفادة منها من تطوير مهارات الكتابة. **وتشمل هذه:**

(١) الحكم، (٢) تحويل الأفكار إلى كلمات،
(٣) التعلم أكثر، (٤) الضرورة،
(٥) الاحتياجات المادية.

الحكم :

من المعروف على نطاق واسع أن وجود مشكلة في الكتابة اليدوية يمكن أن ينعكس بشكل سيء على الطفل. وكثيراً ما يُنظر إلى الكتابة اليدوية على أنها ".. انعكاس لقدرات الفرد . حتى مع الاستخدام الكثيف للاتصالات الإلكترونية، فإن الكتابة اليدوية تبقى حيوية للحياة، ولكنها لا تزال تستخدم في العديد من تطبيقات الوظائف، وما زال الناس يدونون الملاحظات ويتوقع منهم الكتابة في العديد من وظائف. في المدرسة، يمكن للمطبوعة غير القانونية وصعوبة التهجئة أن تجعل المعلم يعتقد أن الطفل ليس لديه القدرة على التأليف، في حين أنهم قادرون في الواقع.

تحويل الأفكار إلى كلمات:

وفقا لغراهام وآخرون..Graham et al (٢٠٠٠)، فإن الكتابة والتحدث مترابطان ارتباطًا وثيقًا ،و عندما يكون الطفل لديه كلمات في رأسه، سيكون من الأصعب إحضار تلك الكلمات إلى النور دون مهارات الكتابة اليدوية لوضعها على الورق. إن إيجاد طريقة لوضع الكلمات على الورق قد يعوق طريق تجهيزها في الذاكرة، وقد تعوق ظهور مهارات عالية المستوى مثل التخطيط وتوليد المحتوى. قد تكون لدى الطفل مهارات التأليف التي تمكنه من اللحصول على درجة مرتفعة لكنه غير قادر على إظهار ما يمكنه القيام به.

التعلم أكثر :

تعطي الكتابة للأطفال فرصًا لاستكشاف موضوعات تتعلق باهتماماتهم الحالية، بالإضافة إلى اهتمامات جديدة، بعمق أكبر. إن الزيادة في مهارة الكتابة اليدوية يمكن أن تزيد من الطلاقة التركيبية، بحيث تزداد نوعية وجودة الكتابة الإضافية أيضًا. من الصعب أن يتعلم الطفل المزيد عندما لا تكون مهارات الكتابة اليدوية بالسرعة الكافية لمواكبة ما يحتفظ به في ذاكرته.

الضرورة:

يمكن أن تؤثر الكتابة اليدوية على كل مجال في الحياة الأكاديمية للطفل . فالكتابة مطلوبة بشكل متكرر للمهام والواجبات المنزلية. "لا تزال الكتابة اليدوية مهارة مهمة لنمو الأطفال في المدرسة الابتدائية، وقد تؤثر الصعوبة في هذا المجال على إتقان الطفل في العمل المدرسي." يمكن اعتبار الكتابة اليدوية بمثابة أداء مهني للطفل في سن المدرسة حيث إنه مهارة متوقعة ضروري للعمل في بيئة الفصول الدراسية السائدة.

الاحتياجات المادية :

تأتي الكتابة بعد مرحلة التحدث في الوجود، كما تسبق مرحلة القراءة فالفرد القارئ لا يقرأ إلا ما هو مكتوب، ويمكن الإشارة إلى أهمية الكتابة **التي تتمثل بما يأتي:**

- الكتابة شرط أساسي لمحو أمية المواطن وهى جزء أساسي للمواطنة.
- تعد الكتابة أداة رئيسة للتعلم بكافة مراحله وأنواعه فضلا عن أخذ أفكار الآخرين وخواطرهم.
- تعد وسيلة فعالة بين الناس بالمؤلفات والخطابات وغيرها.
- تعد أداة فعالة لحفظ التراث ونقله فهي أداة اتصال الحاضر بالماضي، والقريب بالبعيد.
- تعد شهادة تسجيل الأحداث والقضايا والوقائع.
- تعد وسيلة فعالة لتنفيس الفرد عن نفسه وللتعبير عما يجيش بصدره ويجول بخاطرة.
- الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق بين الناس وقد أكد القرآن الكريم أهميتها في المعاملات والمواثيق. وقال تعالى:(ٱ ٻ ٻ ٻ پ پ ٻ ٻ ٻ ٻ ...) [سورة البقرة:٢٨٢]
- الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فهي التي بوساطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائحهم من عذب القول وجميل القصيد وهى التي حفظت لنا أروع النماذج الأدبية وأرفعها.
- الكتابة أداة رئيسة من أدوات الإعلام وخصوصا في عصرنا الحاضر حيث انتشرت المجلات والصحف والكتب والمطبوعات.

عناصر الكتابة:

تتركب الكتابة من الكلمة، والجملة، والفقرة، وهذه عناصر أساسية تسمى أسلوب الكاتب، ولكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة له أصول يجب مراعاتها، والالتزام بها في أثناء الكتابة.

أ-الكلمة:

وهى الوحدة الصغرى من وحدات الكلام، وهى العنصر الرئيس في النص المكتوب والمنطوق، ويجب على الكاتب عند اختياره الكلمات التي سيصوغ منها **الجمل والفقرات أن يراعى ما يلي:-**

١-معرفة المترادفات، والمشترك، والمتضاد من الكلمات، والترادف هو الدلالة على معنى واحد بألفاظ متباينة **مثل:** الأسد، الليث، الغضنفر، القسورة وكلها أسماء للأسد، وكذلك: السيف، المهند، الصارم، البتار، الحسام، وكلها أسماء للسيف. وأما المشترك فهو اللفظ الواحد الذي يدل على معنيين أو معان متباينة مثل :العين وتطلق على: عين الماء، حاسة البصر، الجاسوس، الرجل المختار من قبل رئيس الدولة، ويكون عضوا في مجلس الأعيان، وأسم مدينة في دولة الإمارات العربية المتحدة وأم التضاد ويقصد به تسمية المتضادين باسم واحد مثل (الجون - للأبيض والأسود) و(الجلل - للعظيم والصغير) و(الصارخ - للمستغيث والمستغاث به)، ومعروف أن ألفاظ التضاد قليلة وغير شائعة.

٢-الوقوف على الدلالات المختلفة للكلمات واختلاف مدلولاتها من عصر إلى عصر ومن بيئة إلى بيئة وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن كلمة (الحاجب) كانت تطلق قديما على صاحب الخليفة وهو ما يعادل الآن رئيس الوزراء أو رئيس الديوان الملكي أما الآن فتطلق على حاجب المحكمة، وهنا لابد للكاتب من الوقوف على معاني الكلمات في القديم والحديث واختلاف مدلالوتها من بيئة إلى أخرى.

٣-اختيار اللفظ المناسب للمعنى والمقام ويكون ذلك من خلال التمييز بين الكلمات الجيدة والكلمات الرديئة أو المبتذلة عند اختيار الكلمات.

٤-الإدراك الفعال للفرق بين المعرفة والنكرة والاسم والصفة في توظيف المعاني المراد التعامل معها.

٥-إتقان شروط الفصاحة - فصاحة الكلمة - من حيث البعد عن التعقيد، والقرابة، وتنافر الحروف، ومناسبة الألفاظ للمعانى علاوة على تصنع المحسنات البديعية وهذه الأصول الخاصة بالكلمة يمكن الوقوف عليها بدراسة النقد وعلم البلاغة.

ب-الجملة:

وعلى الكاتب أن يراعى في اختياره الجملة الكتابية ما يلى:

١-التقيد بقواعد اللغة والالتزام بها فضلا عن قواعد إعراب الكلمة داخل الجملة الواحدة.

٢-اتفاق الجملة مع السياق في الطول والقصر، والتشكيل أو التنظيم، والارتباط بما قبلها وما بعدها، ويفضل توظيف الجمل القصيرة في البناء اللغوي ما لم تكن هناك ضرورة إلى توظيف جمل طويلة وبخاصة في الموضوعات العلمية التي قد تحتاج إلى إطالة ف التوضيح أو التبرير أو التعليل.

٣-الإقلال قدر الإمكان من توظيف أدوات الربط بحيث تكون مستخدمة في مكانها الصحيح.

٤-عدم استخدام العامية في الجمل، لأنها تضعف اللغة.

٥-الابتعاد عن الجمل التي قد تحتاج إلى إشارات حسية في توضيحها، فهذه تناسب الحديث الشفوي أكثر من الكتابة.

٦-الوقوف على شروط الفصاحة التي تناولها البلاغيون في الجملة مثل: الابتعاد عن التعقيد والغرابة، وتنافر الكلمات، والمحسنات البديعية، وغير ذلك مما يتوفر في كتب النقد والبلاغة.

جـ-الفقرة:

وهى مجموعة الجمل المترابطة التي تكون فكرة واحدة أو تدور حولها وتعالجها، **وهناك أصول لابد للكاتب من مراعاتها عند اختيار الفقرة الكتابية وهى:**

١-التناسق والانسجام بين الفقرة والفكرة المراد معالجتها داخل السياق المحدد البعيد عن الاستطراد والتشعب الذي يبعد الفرد عن المعنى الأصلي ويؤدى إلى غموض الفكرة أو حتى إلى ضياعها.

٢-أن يكون الهدف من تتابع الجمل في الفقرة الواحدة تطوير الفكرة وإثراءها، والابتعاد عن التراكم الإنشائي.

٣-ترابط الفقرة لفظيا ومعنى.

٤-التناسق الزماني والمكاني والتبريري والسببي والتعليلي ويمثل هذا بالانتقال من القديم إلى الحديث، ومن السؤال إلى الإجابة، ومن المقدمة إلى النتيجة وغير ذلك، ويظهر ذلك جليا في الكتابة القصصية والروائية.

٥-الابتعاد عن التكرار اللفظي أو المعنوي، لأنه يخل بالتوازن ويؤدى إلى ركاكة الفقرة وضعفها، ما عدا التكرار البلاغي الذي يخدم غرضا محددا.

٦-التنظيم الحركي للضمائر استنادا للسياقين النحوي والمعنوي.

د-الأسلوب:

ذكرنا أن أسلوب الكاتب يتكون من عناصر الكتابة وهى الكلمة داخل الجملة، والجملة داخل الفقرة، فضلا عن الفقرة وهذا ما يكون أسلوب الكاتب، ويمكن القول، إن الأسلوب أداء خاص يتعامل معه الكاتب أو يسير عليه في ترجمة أفكاره وأحاسيسه ومشاعره وما يريد البوح به أو الإفصاح عنه، ومعروف أن لكل مكتب أو أديب أسلوبا خاصا به، ولا يعد الكاتب أديبا مشهورا بارعا إلا إذا كان له أسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من الكتاب.

المهارات التي تؤثر على الكتابة اليدوية

هناك مجموعة من المهارات التي تؤثر على الكتابة اليدوية، وهى:

- ✓ الإدراك البصري.
- ✓ الحركة البصرية.
- ✓ الدمج.
- ✓ ثبات وضع الجسد.
- ✓ المعالجة اليدوية .
- ✓ الإمساك بالأشياء.
- ✓ قوة اليد.
- ✓ الذاكرة.
- ✓ الانتباه.
- ✓ الطلاقة.

إستراتيجية الصور الذهنية البصرية وتعليم الكتابة :

تصف الصور الذهنية البصرية، أو "الرؤية بعين العقل"، العملية التي يتم بموجبها إنشاء تمثيل إدراكي لمنبه ما في غياب المدخلات البصرية الحسية.

يشير كوسلين وزملاؤه Kosslyn and colleagues (٢٠٠٦) إلى أنه يمكن النظر إلى هذه العملية على أنها شكل من أشكال الذاكرة العرضية البصرية.

والتصور هو القدرة على رؤية صورة في العقل ، ويتأتى من خلال استخدام إستراتيجية التصور العقلي، وهي محاولة إدخال تمثيليات عقلية للأشياء والأحداث والمواقف والموضوعات التي ليس لها وجود فيزيقي،

كما أن التصور العقلي يمثل إستراتيجية قوية لرفع كفاءة الذاكرة وزيادة فاعليتها ، ويعد التصور العقلي أحد أهم الطرق التي تدعم الذاكرة، كذلك فإنه يؤدي دورا مهما في حفظ القدرات العقلية، لأنه يدفع عقل الفرد إلى العمل بطريقة جديدة غير تقليدية ، **فمثلا إذا كانت هناك مجموعة من أزواج الكلمات كما يلي:**

١- معلم – يرقص ٢- امرأة – مرآة

٣- شجرة – تعلب ٤- ولد - عصا

٥ - موزة - قرد

فإنه يلاحظ عدم وجود رابطة مشتركة بين أزواج الكلمات السابقة ، ومن ثم فان حفظها عن طريق التسميع يعد أمرا صعبا ، وهنا يكمن دور التصور العقلي في إيجاد العلاقة التفاعلية بين كل زوج من تلك الأزواج ، فمثلا : يمكن تصور معلم وهو يرقص ، ومرأة تنظر على المرآة ، ولد يضرب زميله بالعصا،... وهكذا ، ويقوم الطفل أولاً بمحاولة حفظ القائمة عن طريق التسميع ، ثم يسترجع أكبر عدد يستطيعه من هذه الأزواج ، ويقارن بين الاسترجاع في الحالتين لتحديد الفاعلية النسبية لإستراتيجية التصور العقلي .

وتقدم هذه الإستراتيجية معلومات للطفل، ومحاولة اشتقاق علاقات، أو ارتباطات بين تلك المعلومات، وبعض التصورات البصرية العقلية للأماكن، أو الأشخاص، أو الأحداث، مما يشكل نوعا من التفاعل الحي، وييسر تذكره لتلك المعلومات، وتستند هذه الإستراتيجية إلى فكرة استخدام الوسائط الحسية في عملية التعلم .

الفصل الثاني

عسر الكتابة عند الأطفال

تعسر الكتابة يعتبر اضطراب تعسر الكتابة أحد الاضطرابات العصبية المكتسبة التي تسبب فقدان القدرة على التواصل عبر الكتابة إما بسبب شكل من أشكال الاختلال الوظيفي في المهارات الحركية أو بسبب عدم القدرة على التهجئة.

وقد يظهر فقدان القدرة على الكتابة مع اضطرابات لغوية أو عصبية أخرى، ومن أكثر الاضطرابات العصبية المصاحبة لاضطراب تعسر الكتابة: تعسرا لقراءة، الحبسة الكلامية، الرتة (عسر التلفظ)، العمة (العجز عن إدراك منبه حسي)، وعسر التناسق.

وتساعدنا دراسة الأشخاص المصابين باضطرابات تعسر الكتابة على التعرف على المزيد من المعلومات حول المسارات المتعلقة بالكتابة سواء المتعلقة باللغة أو بالمهارات الحركية.

لا يمكن علاج اضطرابات تعسر الكتابة مباشرةً، إلا أن الأفراد المصابين يمكن تعليمهم تقنيات تساعدهم على استعادة بعض قدراتهم الكتابية السابقة وإعادة تأهيلهم، وهذه التقنيات تختلف باختلاف نوعية اضطراب تعسر الكتابة.

كما يعد نقصًا في القدرة على الكتابة في المقام الأول فيما يتعلق بالكتابة بخط اليد، ولكن كذلك فيما يتعلق بالتماسك أما تعذر الكتابة فهو عبارة عن فقد كامل للقدرة على الكتابة والهجاء أثناء الكتابة. ولا يمكن أن يقوم الأشخاص المصابون بتعذر الكتابة بتحويل حروف اللغة في اللغة المكتوبة. ويحدث كلا الأمرين بغض النظر عن القدرة على القراءة، ولا يتعلقان بالإعاقة الفكرية . ويعد عسر الكتابة إعاقة مرتبطة بالخط، مما يعني أنها اضطراب في الكتابة يقترن بإعاقة الكتابة بخط اليد وترميز قواعد الإملاء أو الكتابة (قواعد الكتابة، عملية تخزين الكلمات المكتوبة ومعالجة الحروف في هذه الكلمات)، وتسلسل الأصابع (حركة العضلات اللازمة للكتابة). وغالبًا ما يتداخل مع إعاقات التعليم الأخرى، مثل إعاقة الخطاب أو اضطراب نقص الانتباه أو اضطراب التناسق الإنمائي.

غالبًا يمكن أن يكتب الأشخاص المصابون بعسر القراءة في مستويات معينة بينما يفتقدون إلى مهارات الحركة الدقيقة الأخرى، على سبيل المثال، يمكنهم أن يجدوا مهمات، مثل ربط رباط الحذاء، صعبة، إلا أن ذلك لا يؤثر على كل مهارات الحركة الدقيقة. غالبًا ما يعاني الأشخاص المصابون بعسر القراءة من صعوبات في الكتابة اليدوية والهجاء والتي يمكن أن تؤدي إلى الإجهاد أثناء الكتابة.ويمكن أن يفتقدوا إلى مهارات النحو والإملاء الأساسية (على سبيل المثال، التعرض لصعوبات مع الحروف p و qو bو(d)، وغالبًا ما يقومون بكتابة كلمات خاطئة عند محاولة صياغة أفكارهم على الورق. وغالبًا ما يظهر الاضطراب عندما يتعرض الطفل في البداية للكتابة ويتعرض البالغون والمراهقون والأطفال على حد سواء لعسر الكتابة.

يمكن تصنيف اضطراب تعسر الكتابة بشكل عام إلى فئات مركزية وجانبية.

حيث يتعلق اضطراب تعسر الكتابة المركزي بمناطق اللغة في المخ مما يسبب مواجهة صعوبات في التهجئة أو في التواصل الطبيعي ويأتي ذلك الاضطراب مصحوباً في العادة باضطرابات أخرى في اللغة.

أما اضطراب تعسر الكتابة الجانبي فيستهدف في الغالب المهارات الحركية والمهارات البصرية المكانية بالإضافة إلى مهارات اللغة ويميل هذا النوع إلى التأثير على المناطق الحركية في المخ مما يسبب صعوبة في الحركات المتعلقة بالكتابة.

يطلق على اضطراب تعسر الكتابة المركزي أيضاً اسم اضطراب تعسر الكتابة المصحوب بالحبسة الكلامية وذلك لتعلقه بمناطق المخ المرتبطة باللغة والكتابة، أما اضطراب تعسر الكتابة الجانبي فيطلق عليه أيضاً اضطراب تعسر الكتابة غير المصحوب بالحبسة الكلامية لارتباطه بمناطق المخ التي لا تتعلق بشكل مباشر باللغة والكتابة (ترتبط بالمهارات الحركية).

يرجع تاريخ اضطراب تعسر الكتابة إلى منتصف القرن الرابع عشر، إلا أنه لم يستقطب الاهتمام الطبي الملحوظ إلا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

وقد ركزت الأبحاث التي أجريت في القرن العشرين بشكل أساسي على طب اضطرابات تعسر الكتابة في المرضى المتأثرين بالسكتة الدماغية.

وهناك مرحلتان، على الأقل، في إجراء الكتابة، وهما مرحلة لغوية ومرحلة الحركة والتعبير والتطبيق العملي. وتشتمل المرحلة اللغوية على ترميز المعلومات الصوتية والمرئية في شكل رموز للحروف والكلمات المكتوبة. ويتم التفكير في ذلك من خلال التلفيف الزاوي. فالتلفيف الزاوي يوفر القواعد اللغوية التي توجه الكتابة. أما المرحلة الحركية فتتم عندما يتم التلفظ بتعبير الكلمات أو حروف اللغة المكتوبة. ويتم التفكير في هذه المرحلة من خلال منطقة كتابة إكسنر (Exner) في الفص الجبهي. ومعظم المرضى المصابين بمرض الحبسة يعانون من شكل من أشكال تعذر الكتابة بسبب الإعاقة التي تظهر في معالجة اللغة والتي تؤثر بشكل مطلق على القدرة على الكتابة.

الخصائص:

يمكن أن يظهر اضطراب تعسر الكتابة أو العجز في تخريج لغة مكتوبة في أشكال كثيرة لأن الكتابة تتعلق بالكثير من العمليات المعرفية (المعالجة اللغوية والتهجئة والإدراك البصري والبصري المكاني للرموز الرسومية والتخطيط الحركي والتحكم في المهارات الحركية أثناء الكتابة .(ينقسم اضطراب تعسر الكتابة إلى مجموعتين أساسيتين اضطراب تعسر الكتابة المركزي (المصحوب بالحبسة الكلامية) واضطراب تعسر الكتابة الجانبي (غير المصحوب بالحبسة الكلامية). يتضمن اضطراب تعسر الكتابة المركزي الاضطراب المعجمي والاضطراب الصوتي والعميق والاضطراب المتعلق بدلالات الألفاظ. أما اضطراب تعسر الكتابة الجانبي فيتضمن الاضطراب الحركي واللاأدائي والتنفيذ الحركي والعمى الشقي واضطراب تعسر الكتابة الوارد.

التشريح العصبي:

غالبًا ما تنجم هذه الإعاقة في أغلب الأحوال من نوع من أنواع الضرر الناشئ في منطقة فيرنيكه لاستقبال الكلام، ومنطقة بروكا للكلام التعبيري ومنطقة إكسنر للكتابة. ويتم تضمين منطقتي إكسنر وبروكا في الأوجه التعبيرية للكتابة، كما تشارك المناطق الصدغية والجدارية في فهم الكلمات المكتوبة وفي أغلب الأحوال، ينجم تعذر الكتابة عن سكتة دماغية تصيب الفص الزمني أو الجداري الأيسر .

وتشتمل الهياكل المبدئية المضمنة في هذا الاضطراب على الفص الجبهي الأيسر والفص الصدغي الأيسر والفص الجداري الأعلى والأدنى. ومن المفترض أن الفص الصدغي هو الذي يكون مسئولاً عن صور الكلمات المكتوبة من خلال التفاعل مع منطقة فيرنيكه التي تقوم بتحويل

هذه الصور إلى حروف لغوية. ثم يتم نقل هذه الحروف اللغوية الحركية إلى منطقتي بروكا وإكسنر من أجل التحويل والتعبير الحركي من خلال اللغة المكتوبة.

التصنيف:

غالبًا، ولكن ليس دائمًا، ما يكون عسر الكتابة مصحوبًا بإعاقات تعليمية أخرى مثل عسر القراءة أو اضطراب نقص الانتباه،ويمكن أن يؤثر ذلك على نوع تعذر الكتابة الذي يعاني منه الشخص. وهناك ثلاثة أنواع رئيسية يمكن التعرف عليها لتعذر الكتابة. ولا يوجد قدر كبير من المعلومات المتاحة حول الأنواع المختلفة لتعذر الكتابة، ومن المحتمل أنه توجد المزيد من الأنواع الفرعية أكثر من تلك المسرودة أدناه. يمكن أن يعاني بعض الأطفال من مجموعة من نوعين أو أكثر من هذه الأنواع، ويمكن أن تختلف الأعراض المفردة حال ظهورها عن تلك الموضحة أدناه. والعرض الأكثر شيوعًا هو عسر الكتابة / تعذر الكتابة الناجمة عن الأضرار التي تصيب بعض أجزاء قشرة الدماغ الحركية في الفصوص الجدارية.

اضطراب تعسر الكتابة المركزي:

يظهر اضطراب تعسر الكتابة المركزي عندما يتعلق العجز بكل من اللغة المنطوقة والمهارات الحركية المتنوعة والمهارات البصرية المتعلقة بالكتابة .الأفراد المصابين باضطراب تعسر الكتابة مع طلاقة الحبسة الكلامية يمكنهم كتابة كميات عادية من الحروف بشكل جيد ولكنهم يفتقدون القدرة على كتابة كلمات ذات معنى. تعتبر الحبسة الإستقبالية أحد الأمثلة على طلاقة الحبسة الكلامية. أما المصابين باضطراب تعسر الكتابة المصحوب بالحبسة بغير الطلقة فيمكنهم كتابة جمل مختصرة ولكن يصعب قراءة كتابتهم. تستغرق الكتابة مجهوداً بدنياً كبيراً ولكنها تفتقد التركيب الصحيح للجمل كما تفتقد التهجئة الصحيحة. تعتبر الحبسة التعبيرية أحد الأمثلة للحبسة غير الطلقة. الحبسة مثال من حبسة فقد الطلاقة يعاني الأفراد المصابين بتعسر القراءة المصحوب باضطراب تعسر الكتابة من صعوبة في كل من إنتاج اللغة المكتوبة أو فهمها .هذا النوع من اضطراب تعسر الكتابة لا يعيق اللغة المنطوقة .

يؤثر اضطراب تعسر الكتابة العميق على قدرة المصاب الصوتية والذاكرة الإملائية. ويعود السبب في التعرض لاضطراب تعسر الكتابة العميق إلى السكتة الدماغية التي تصيب المنطقة اليسرى (التلفيف الهامشي أو اللحائية). لا يتمكن هؤلاء الأفراد من تذكر شكل الكلمات ذات الإملاء الصحيح ولا أن يتلفظوا بها للتعرف على الإملاء .يعتمد هؤلاء الأشخاص

على ذاكرتهم المتضررة للتهجئة مما يتسبب في أخطار متكررة أغلبها ذات طبيعة تركيبية. ويعاني الأفراد من صعوبة أكبر مع المفاهيم المجردة والكلمات غير الشائعة. كما يظهر عجز في اللغة المقروءة والمنطوقة أيضاً .متلازمة غريستمان هي أحد أشكال اضطراب تعسر الكتابة المتعلقة بالعجز في إنتاج اللغة المكتوبة والمصحوبة بالأعراض التركيبية التالية: صعوبة في التمييز بين أصابع اليد وصعوبة في التمييز بين اليمين واليسار وصعوبة في إجراء الحسابات. تعود أسباب كل هذه الأعراض إلى السكتة الدماغية .وقد تظهر متلازمة غريستمان مع تعسر القراءة واضطراب تعسر الكتابة البسيط .

اضطراب تعسر الكتابة الشامل تعيق ذاكرة الأفراد المتعلقة بالقدرة الإملائية بشكل أكبر من اضطراب تعسر الكتابة العميق. بالنسبة لاضطراب تعسر الكتابة الشامل يفقد المريض القدرة على التهجئة لدرجة تجعل الفرد لا يتمكن إلا من قراءة كلمات قليلة جداً ولا يستطيع كتابة أية كلمات على الإطلاق. كما تحدث إعاقة أيضاً للغة المقروءة والمنطوقة .

ويرجع سبب اضطراب تعسر الكتابة المعجمي والتكويني إلى تضرر الذاكرة الإملائية، حيث لا يتمكن المصابين من التصور البصري لتهجئة أي كلمة على الرغم من قدرتهم على التلفظ بها. يمكن أن يتضمن هذا العجز فقدان المعرفة أو تدهورها أو مجرد عدم القدرة على الوصول إليها بفاعلية. وثمة تأثير متعلق باضطراب تعسر الكتابة المعجمي حيث تقل قدرة الأفراد على تهجئة الكلمات بشكل صحيح بدون تهجئة دورية قابلة للتنبؤ بها. بالإضافة إلى أن العجز على التهجئة يبدو أقل بالنسبة للكلمات الشائعة. يعاني الأفراد أيضاً من صعوبات في التناسق في حين يحتفظون بقدرتهم على الكفاءة اللغوية المتعلقة بالنحو وكتابة الجمل .

يعتبر اضطراب التعسر الصوتي عكس اضطراب تعسر الكتابة المعجمي حيث يوجد عجز في التلفظ بالكلمات مع احتمالية بقاء القدرة على التذكر الإملائي للكلمات. فهو تتعلق بالتأثير المعجمي من خلال اختلاف في القدرة على تهجئة الكلمات مقابل الكلمات غير المنطوقة. يعتمد الأفراد المصابين بهذا النوع على الذاكرة الإملائية. إضافة إلى أنه قد يكون من الصعب لهؤلاء الأفراد الوصول للكلمات المجردة بدون تمثيل تركيبي قوي (بمعنى: أنه يكون من الصعب تهجئة حروف الجر أكثر من الأسماء .(اضطراب تعسر الكتابة الخالص عجز عن إنتاج لغة مكتوبة بدون أن تصحبها أي اضطرابات لغوية أو معرفية أخرى .

اضطراب تعسر الكتابة الجابني:

يظهر اضطراب تعسر الكتابة عندما يحدث ضرر لعدة مهارات حركية وبصرية متعلقة بالكتابة .الاضطراب اللاأدائي عجز في إنتاج لغة مكتوبة مصحوبة باضطراب في النظام الحركي. وينتج عنها تكوين حروف غير سوية وغير مكتملة وغير دقيقة من خلال مجهود كبير وببطئ. على الرغم من سوء شكل الحروف إلا أن المصاب مازال يحتفظ بالقدرة على التلفظ بالكلمة. هذا النوع من اضطراب تعسر الكتابة يعود سببه بشكل خاص إلى فقدان الخطط الحركية المتخصصة لتكوين الحروف وليس متعلقة بأي عجز يؤثر على الكتابة باليد. يمكن أن يظهر هذا النوع مع / أو بدون الاضطراب الحركي الفكري أو الشلل أو الرقاص أو مرض باركنسون) أو الكتابة بحروف صغيرة) وخلل التوتر العضلي وهي اضطرابات حركية تظهر بكثرة مع اضطراب تعسر الكتابة .

اضطراب تعسر الكتابة الهستيري عجز في إنتاج لغة مكتوبة بسبب أحد اضطرابات التحويل. .اضطراب تعسر الكتابة التكراري يظهر في الأفراد الذين يكررون الحروف أو الكلمات أو العبارات أثناء إنتاج لغة مكتوبة وبعدد غير عادي من المرات .ويعتبر الحفظ وخطل الكتابة والكتابة الصدوية من أمثلة اضطراب تعسر الكتابة التكراري .اضطراب تعسر الكتابة البصري المكاني عجز في إنتاج اللغة المكتوبة يميل إلى إهمال أحد أجزاء الصفحة المكتوبة (غالباً أحد جانبي الصفحة) والقفز على السطور إلى أعلى أو أسفل وترك مسافات غير معتادة بين الأحرف والمقاطع والكلمات. كما يظهر أيضاً عجز في تعيين الترتيب الصحيح والاتجاه الصحيح للكتابة. هذا النوع يكون مصحوب باضطراب حيزي نصفي وصعوبة في بناء الأجسام وتجميعها وغيرها من الصعوبات المكانية الأخرى.

الأسباب:

يعود اضطراب تعسر الكتابة للعديد من الأسباب ما بين السكتة الدماغية وإصابة المخالب اللغة والحرف. يرتبط ١٢ جزء من المخ بالكتابة وأبرز أربع المناطق الوظيفية هي الجانب الأيسر الأمامي المتكون من التلفيف الأمامي الأوسط والتلم الأمامي الفوقي، أما الجانب الأيسر الفوقي الجداري فيتكون من فصيص الجدار الداخلي وفصيص الجدار الفوقي والتلم الجداري الداخلي وأخيراً قشرة المخ الحركية الأساسية وقشرة المخ الحسية الجسدية. أما المناطق الثمانية الأخرى فتعتبر مترابطة وهي المخيخ الأمامي الأيمن، والنواة الخلفية اليسرى للمهاد، والتلفيف

الأمامي الداخلي، وقشرة المخ الخلفية اليمنى، وقشـرة المخ الأمـامي الفوقية اليمنى، والفصيص الجداري الداخلي، والتلفيف المدخلي الأيسر، أو البطانة اليسري ..ويعتمد نوع اضطراب تعسر الكتابة النـاتج عن تلف في المخ علـى المنطقة التالفة في المخ .يتعلق اضطراب تعسر الكتابة بتلف المناطق في المخ مثل اضطراب تعسر الكتابة المعجمي مع بعض التلف في مناطق الشلل الدماغي أيضاً. يمكن أن يؤدي التلف البالغ في النصف الأيمـن إلـى اضـطراب تعسـر الكتابـة الشـامل .أمـا بالنسـبة لمتلازمـة غريستمانف يعود سببها إلى إصـابة في الفص الجداري الأساسـي (فـي الغالب يكون الأيسر (وهي في العادة إصابة في زاوية التلفيف .

أما اضطراب تعسر الكتابة اللاأدائي فهو المصحوب بالاضطراب الفكري الحركي ويعود أسبابه إلى تلف في فص الجدار الفوقي (حيث تخزن الخطط الحركية الكتابية) أو القشرة الأمامية الحركية (حيث تتحول الخطط إلى أوامر حركية .(إضافة إلى أن الأفراد المصابين بإصابة في المخيخ (مصحوبة في الغالب بعجز في الوظائف الحركية اللاأدائية) يتطور لديهم اضطراب تعسـر الكتابة اللاأدائي .وتعود أسباب اضطراب تعسر الكتابة اللاأدائي غير المصحوب باضطراب تعسر الكتابة الحركي العضلي إلـى تلـف فـي أي مـن الفصـوص الجداريـة أو الفص الأمـامي الأساسي أو المهاد الأساسي .يتعلق اضطراب تعسـر الكتابة البصـري المكاني بالنصف الأيمن.

وقد يسبب التلف في الجزء الأمـامي الأيمـن مـن المخ إلى عيوب حركية حيث يؤدي التلف في الجزء الخلفي من النصف الأيمن إلى عيوب مكانيـة في الكتابـة.مرض الزهـايمر فـي الغالـب يبدو اضـطراب تعسـر الكتابة مرتبطًا بمرض الزهايمر فاضطراب تعسر الكتابة يمكن أن يكون عرضًا مبكرًا لمرض الزهايمر. ومع الأفراد المصابين بمرض الزهايمر، تتمثـل العلامـة الأولـى المرتبطـة بمهارات الكتابـة فـي التبسـيط النحـوي الانتقـائي لكتـابتهم حيث سيكتب الأفـراد بقدر أقل مـن البيـان والتفصـيل والتعقيد وهناك علامات أخرى قد تظهر مثل الأخطاء النحوية. وقد تتطور صور اضطراب تعسر الكتابة المختلفة مع تطور مرض الزهايمر .ففي المراحل الأولى لمرض الزهايمر، تظهر على الأفراد علامات اضطراب تعسر الكتابة الحركي واللاأدائي.

يظهر اضطراب تعسر الكتابة الحركي في الأفراد المصابين بمرض الزهايمر من خلال الخلط بين الأحرف الكبيرة والأحرف الصغيرة؛ أما اضطراب تعسـر الكتابة اللاأدائي فيظهر في الأفراد المصابين بمرض الزهايمر من خلال الحروف المركبة تركيبة غير سوية أو غير الصحيحة

أو من خلال الحذف أو التكرار المفرط لجرات الحروف. ومع تطور مرض الزهايمر لديهم، تزداد خطورة تعسر الكتابة لديهم، ويمكن أن يبدأ لديهم تكون اضطراب تعسر الكتابة المكاني، والمتمثل في عدم القدرة على الكتابة في خط أفقي مستقيم وخلق مسافات غير لازمة بين الأحرف والكلمات .ومن صور الارتباط بين مرض الزهايمر واضطراب تعسر الكتابة دور الذاكرة في القدرة العادية على الكتابة فعندما يصل المتهجي إلى نظام التهجئة المعجمي يستخدم كلمة- كلمة؛ وعندما يسير ذلك بصورة جيدة، يُسمح له باستذكار تهجئة كلمة كاملة، ليست حروف أو أصوات فردية.

هذا النظام يستخدم كذلك مخزن الذاكرة الداخلية حيث المكان المحتفظ به بتهجئات مئات الكلمات وهذا النظام يطلق عليه اسم "معجم الإخراج الروسمي" وهو اسم أطلق عليه فيما يتعلق بالحاجز الروسمي، وهو دورة ذاكرة المدى القصير بالنسبة للعديد من الوظائف المشمولة في الكتابة عند تعذر استخدام نظام التهجئة، كما هو الحال مع الكلمات غير المألوفة أو الكلمات غير المنطوقة أو الكلمات التي لا ندرك تهجئتها، يمكن لبعض الأشخاص أن يستخدموا عملية صوتية يطلق عليها اسم "نظام التهجئة شبه المعجمي" هذا النظام يُستخدم لنطق إحدى الكلمات وتهجئتها ومع الأفراد المصابين بمرض الزهايمر، يتم فقد المعلومات المخزنة في الذاكرة المستخدمة في الكتابة اليومية وذلك مع تطور المرض.

الحركة:

يحدث عسر الكتابة الحركي بسبب عجز مهارات الحركة الدقيقة أو ضعف المهارات أو ضعف العضلات أو بسبب المشكلات الحركية غير المحددة. ويمكن قبول تكوين الحروف في عينات كتابة قصيرة للغاية، إلا أن ذلك يتطلب جهدًا خارقًا وقدرًا غير معقول من الوقت لإنهائه، ولا يمكن الإبقاء على ذلك لفترة زمنية طويلة. وبشكل إجمالي، يكون من الصعب فهم الأعمال المكتوبة لهؤلاء المرضى حتى إذا تم نسخها من مستند آخر، ويكون الرسم صعبًا. ويكون الهجاء الشفهي لهؤلاء الأفراد طبيعيًا، بينما تكون سرعة تحريك الأصابع لديهم أقل من الطبيعي. ويشير ذلك إلى وجود مشكلات في مهارات الحركة الدقيقة لدى هؤلاء الأفراد. وغالبًا ما تميل الكتابة بسبب الإمساك بالقلم الحبر أو الرصاص بطريقة غير صحيحة.

ويرتبط تعذر الكتابة الصرف في أغلب الأحوال بتضرر الفص الجبهي، إلا أنه يمكن أن ينجم كذلك عن الأضرار التي تصيب الفص الصدغي الأعلى والأدنى .ويتواجد الفص الصدغي الأدنى عند نقطة التقاء

الفصوص الدماغية الأربعة، ويعمل كنقطة تكامل لحواس الصوت والرؤية والحركة واللمس لتكوين مفهوم متعدد الوسائط يكون ضروريًا للغة، خصوصًا فيما يتعلق بالفهم والتعبير. ومع حدوث ضرر في الفص الصدغي الأدنى، يصاب الأفراد بصعوبات في برمجة الحركات اللازمة لتكوين الكلمات المكتوبة. وغالبًا ما يخطئ الأفراد المصابون بهذا النوع من تعذر الكتابة في هجاء الكلمات، ويمكن أن يقوموا بإدخال حروف خاطئة أو ترتيب الحروف ترتيبًا أو تسلسلًا خاطئًا عند محاولة الكتابة، ويشبه ذلك تعذر الكتابة بسبب مشكلات الفص الجبهي. وعلى عكس تعذر القراءة بسبب الفص الجبهي، تكون قدرة الفرد على القراءة والحديث وتسمية الأشياء أو الحروف في الغالب سليمة .

وبشكل أكثر شيوعًا، فإن هذا الشكل من أشكال تعذر القراءة ينطوي على الأضرار التي تصيب المناطق الصدغية العلوية والوسطى في نصف الكرة المخية الأيسر و/ أو الفص الصدغي الأدنى. ولا يستطيع الأفراد الكتابة لأن المنطقة المسئولة عن تنظيم الحروف بصريًا تكون مفصولة عن المنطقة التي تتحكم في تحركات (اليد) في الفص الجبهي. ويفترض أن تتواجد البرامج الحركية المرتبطة بتصور وإنتاج اللغة المكتوبة في الفص الصدغي الأدنى في نصف الكرة المخية الأيسر. ويكون عدم قدرة الشخص على الوصول إلى هذه البرامج الحركية هو السبب وراء عجزه عن القدرة على الكتابة. وغالبًا ما تحتوي عينات الكتابة التي يتم توفيرها من خلال الأفراد الذين يعانون من تلف في الفص الصدغي الأدنى على أخطاء في الهجاء وحذف للحروف والتشوهات وتغيير الموضع المكاني الصدغي بالإضافة إلى حالات العكس .

ويعد تعذر الكتابة وتعذر القراءة خللاً ينطوي على عدم القدرة على القراءة وعدم القدرة على الكتابة معًا، أو تغيير القدرة على ترميز وتشفير اللغات المكتوبة. وفي هذا النوع من تعذر الكتابة، لا تتأثر الكتابة والقراءة بشكل متساو. وقد يتمكن بعض الأفراد من التعرف على الحروف المكتوبة، إلا أنهم لا يمكنهم تكوينها. ويمكن أن يقوم بعض الأفراد بتكوين الحروف، إلا أنهم لا يمكنهم القراءة أو التعرف على الحروف. ومثل أشكال تعذر الكتابة البديلة، يعاني المريض المصاب بتعذر الكتابة وتعذر القراءة كذلك من صعوبات في الهجاء، حتى عندما يتم إعطاؤهم حروفًا كبيرة لأغراض التوضيح .

وغالبًا ما يكون السبب في تعذر الكتابة وتعذر القراءة وجود ضرر يشتمل على الفص الصدغي الأدنى في نصف الكرة المخية الأيسر والتلفيف الزاوي (انظر: تعذر القراءة بسبب الفص الصدغي). في هذا الشكل من أشكال تعذر الكتابة، يحدث خلل في السيطرة الحركية تفصل هذا المرض عن تعذر الكتابة الصرف.

ديسليكسيا:

يعاني الأشخاص المصابون بديسليكسيا عسر القراءة من كتابة أعمال عفوية لا يمكن فهمها. وتكون المنسوخات التي يقومون بنسخها جيدة بشكل كبير،إلا أن قدرتهم على الإملاء غالبًا ما تكون سيئة. وتكون سرعة تحريك الأصابع لديهم (وهي طريقة لتحديد مشكلات الحركة الدقيقة) عادية، مما يشير إلى أن الخلل من غير المحتمل أن ينجم عن أضرار في المخيخ .

ومع ذلك، غالبًا ما تؤدي الأضرار التي تصيب الفص الجبهي، خصوصًا منطقتي إكسنر وبروكا، إلى حدوث صعوبات في الأوجه الحركية الأساسية للكتابة .ويصبح تكوين الحروف اللغوية مجهدًا، وغير منسق، ويأخذ شكلاً غامضًا للغاية. وغالبًا ما تصيب الإعاقة الكتابة اليدوية المخطوطة بشكل أكبر من الكتابة اليدوية المطبوعة. كما تتأثر القدرة على الهجاء كذلك. وقد لا يتمكن المرضى من الهجاء بشكل صحيح حتى عندما يتم إعطاؤهم حروفًا كبيرة لأغراض التوضيح.

كما يتغير اختيار الحروف اللغوية كذلك، وفي بعض الأوقات، يمكن أن يبدو أن المريض قد نسي كيفية تكوين حروف معينة. ويمكن كتابة حروف خاطئة، مما يبدو كما لو أن المريض قد نسي كيفية الهجاء. وفي بعض الأحيان، يمكن أن يقوم المرضى كذلك بإضافة بعض الحروف غير الضرورية أو كتابة الحروف بتسلسل غير طبيعي عند تكوين كلمة مكتوبة. ولا يكون المرضى المصابون بتعذر الكتابة الجبهية، خصوصًا عندما تتضرر منطقة بروكا، قادرين على الكتابة تلقائيًا أو الإملاء. ويمكن أن تصبح الكتابة مشوشة بسبب تكرار نفس الحروف مرات ومرات أو إضافة حركات إضافية إلى الحرف، خصوصًا عند الكتابة بأحرف متصلة.

السيطرة:

يمكن أن تكون السيطرة على اضطراب تعسر الكتابة الحركي بسيطًا حيث يكون لدى الشخص بطاقات تهجئة بما يتيح للفرد أن يكتب بصورة صحيحة من خلال نسخ أشكال الحروف .وهناك القليل من طرق إعادة التأهيل لاضطراب تعسر الكتابة اللاأدائي ففي حال حظي الأفراد بسيطرة أفضل على اليبدين وحركة أفضل لهما في الطباعة أكثر منه في الكتابة، فحينها يمكنهم أن يستخدموا الأجهزة التقنية.

إن تدوين النصوص والطباعة لا يتطلبان نفس الحركات الفنية التي تتطلبها الكتابة اليدوية، فبالنسبة لتلك الطرق التقنية، يلزم فقط التعرف على الموقع المكاني للأصابع للكتابة .وفي حال احتفظ أي فرد مصاب باضطراب تعسر الكتابة اللاأدائي بمهارات النسخ، فحينها يمكن لعمليات النسخ المتكررة أن تساعده في التحول من الحركات اليدوية المتعمدة والمراقبة بدرجة كبيرة ما يشير إلى تحول تعسر الكتابة اللاأدائي إلى سيطرة آلية أكثر" .الكتابة بحروف صغيرة" هي حالة يمكن أن تحدث مع تطور الاضطرابات الأخرى، مثل مرض باركنسون، ويكون ذلك عندما تصبح الكتابة اليدوية غير ممكنة بسبب صغر الحروف. بالنسبة لبعض الأفراد، يؤدي الأمر البسيط بكتابة حروف كبيرة إلى إنهاء الأمر .

يستخدم العلاج بالجناس التصحيفي والنسخ ترتيب حروف مكونات الكلمات المستهدفة، ثم النسخ المتكرر للكلمة الهدف. يشبه هذا العلاج نمط العلاج بالنسخ والاستذكار، والفرق الرئيسي بينهما يكمن في أن الكلمات المستهدفة في العلاج بالجناس التصحيفي والنسخ يكون مخصصًا للفرد. يتم تأكيد الكلمات المستهدفة التي تحمل أهمية في حياة الفرد وذلك لأن الأشخاص المصابين باضطراب تعسر الكتابة العميق أو العام لا يملكون في العادة نفس الذاكرة للاحتفاظ بالكلمات كما هو الحال مع الأشخاص المصابين باضطراب تعسر الكتابة .إن الكتابة يمكن أن تكون حتى أكثر أهمية لأولئك الأشخاص حيث إنها يمكن أن تنطق في لغة منطوقة. يساعد العلاج بالجناس التصحيفي والنسخ في هذا الأمر من خلال تيسير التعلم من جديد لمجموعة من الكلمات الكتابية ذات الصلة لاستخدامها في التواصل .

تساعد طريقة العلاج بالنسخ والاستذكار في بناء القدرة على تهجئة كلمات معينة تم تعلمها من خلال النسخ المستمر والاستذكار للكلمات المستهدفة .ويحظى العلاج بالنسخ والاستذكار بقدر أكبر من النجاح في علاج اضطراب تعسر الكتابة المعجمي عندما يتم التدريب على عدد قليل من الكلمات حتى إتقانها وذلك بدرجة أكثر مما يمكن تحقيقه عند التدريب على مجموعة كبيرة من الكلمات غير المرتبطة ببعضها .

يستخدم الحاجز الروسمي التدريب على كلمات معينة لتحسين التهجئة. وتُستخدم طريقة جدل الهرميات وطريقة النسخ والاستذكار لكلمات معينة، لإدخال الكلمات إلى دائرة ذاكرة المدى القصير أو الحاجز الروسمي. ويساعد تقسيم الكلمات الطويلة إلى مقاطع قصيرة في إدخال الكلمات إلى ذاكرة المدى القصير .

تستخدم طريقة حل المشكلات كطريقة للتصحيح الذاتي للأخطاء الصوتية حيث ينطق الفرد الكلمة ويحاول تهجئتها، وذلك باستخدام جهاز من نوع القاموس الإلكتروني يشير إلى التهجئة الصحيحة للكلمة. هذه الطريقة تتفوق على طريقة مناظِرات الصوت للحرف عندما تكون صحيحة وهذه الطريقة يمكن أن تحسن من الوصول إلى ذاكرة التهجئة وتقوية العروض الإملائية، أو كليهما .

السجل:

في عام ١٥٥٣، حمل كتاب توماس وينسون "فن البلاغة" أول وصف معروف لما يمكن أن نطلق عليه الآن اسم مرض "تعسر الكلام المكتسب".وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، استقطب فقد القدرة على تخريج لغة خطية الاهتمام الطبي، عندما أثارت أفكار حول التموضع في المخدر اسات حول الانفصال بين اللغة المكتوبة والمنطوقة وكذلك بين القراءة والكتابة. ألهم عمل باول بروكا على أمر تعسر الكتابة خلال هذه الفترة الباحثين في أنحاء أوروبا وأمريكا الشمالية ليبدءوا بذلك إجراء دراسات حول الترابط القائم بين الأمراض وفقد الوظائف في العديد من مناطق قشرة الدماغ .وفي عام ١٨٨٤، وعلى مدار عقدين بعد أن بدأ بحث الاضطرابات اللغوية المكتسبة، قدم ألبرت بيتريس مساهمة هامة عندما نشر تقريرًا طبيًا حول اضطراب تعسر الكتابة الخالص.

وفقًا لما يقوله بيبتريس، كان ماركيه وأوجليه أول من أكد على الانفصال القائم بين النطق والكتابة. كما تأثر عمله بقوة أيضًا بالأسلوب النموذجي للذاكرة الذي قدمه ثيودول – أرماند ريبوت. تناولت دراسة الحالة الطبية لبيتريس في العام ١٨٨٤ مسألة تموضع الكتابة في المخ .قد تألفت نماذج القراءة والكتابة الخاصة ببيتريس من ثلاثة مكونات رئيسية بصري (ذاكرة الحروف وكيفية تجميع الحروف معًا لتشكل المقاطع والكلمة)، وسمعي (ذاكرة الأصوات المسجلة لكل حرف)، وحركي (ذاكرة التصوير الحركي للأحرف)وقد اقترح **بيتريس التصنيفات التالية لاضطراب تعسر الكتابة:**

١-تعسر الكتابة الناتج عن تعذر القراءة انعدام القدرة على نسخ أي نموذج، مع قدرة الفرد على الكتابة في الوقت عينة وفي إطار الاستجابة للإملاء .

٢-تعسر الكتابة الناتج عن الصمم اللفظي انعدام القدرة على الكتابة استجابة للإملاء، مع قدرة الفرد على نسخ نموذج والكتابة في الوقت عينه .

٣- تعسر الكتابة الحركي انعدام القدرة على الكتابة، مع قدرة الفرد على التهجئة.

الفصل الثالث

عسر الكتابة: استراتيجيات التدريس

بعدما أن ينتهى المخ من مواجهة هذا التحدي الهائل والمتمثل في تعلم القراءة، إذ به يواجه بمهمة مروعة والتي تتمثل في توجيه حركات العضلات لرسم الرموز المجردة التي تمثل أصوات اللغة. لسنوات عديدة، أعتقد الباحثون أن المراكز العقلية المسئولة عن الحديث والكتابة توجد في نفس الجانب من المخ (الجانب الأيسر). ومع ذلك - تشير البحوث الحديثة إلى أن هاتين العمليتين المرتبطتين، المنفصلتين في نفس الوقت تقفان في أماكن مختلفة من المخ.

هذه النتيجة - والتي ترى أن اللغة المكتوبة والمنطوقة تنمو بشكل مختلف - ليست مدهشة عندما تدرك أن البشر يتكلمون منذ ما يقرب من ١٠٠٠٠ عام ويكتبون فقط منذ ٣٠٠٠ عام. لذلك، أصبحت اللغة المنطوقة فطرية وتنمو - عادة - بسهولة - ولكن الكتابة لا تنمو إلا من خلال التعليم.

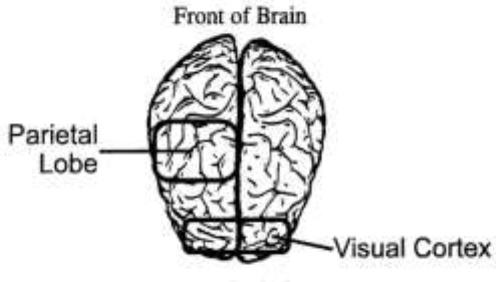
تعلم الكتابة:

الكتابة عملية معقدة بشكل كبير، حيث تتطلب التنسيق بين شبكات عصبية متعددة. فهي تنطوي على مزيج من الانتباه، تناسق حركي جيد، ذاكرة، تجهيز بصري، لغة، ومستويات عليا من التفكير... عندما يكتب الفرد، تنشط ميكانيزات التغذية الراجعة البصرية وتقوم بفحص المخرجات، وتهيئة المهارات الحركية الجيدة، ومراقبة التناسق بين اليد والعين. في هذه الأثناء، فإن نظم المراقبة الحركية تصبح على وعى بموقع وحركة الأصابع في الفراغ، الإمساك بالقلم، وإيقاع وسرعة الكتابة.

النظم المعرفية نشطة أيضا، تثبت - مع الذاكرة طويلة الأمد - أن الرموز التي يرسمها التلميذ سوف تنتج - بالفعل - أصوات الكلمات التي يقصدها الكاتب. إنجاز هذه المهمة يتطلب ذاكرة بصرية للرموز، ذاكرة للكلمة ككل، وقواعد الهجاء. ومن ثم، فإن المزاوجة بين الوحدات الصوتية (الفونتيمز) والصور (الجرافيم) حلقة مستمرة تؤكد على أن الرموز المكتوبة تنسجم مع بروتوكولات اللغة المنطوقة التي تعلمها الكاتب من قبل.

أظهرت دراسات تصوير المخ الحديثة طبيعة عملية الكتابة وذلك من خلال البحث المعملي المكثف. أوضحت هذه الدراسات أن الفص الجدارى الذي يتشمل على القشرة المخية الحركية، والفص القفوى الذي يتم فيه التجهيز البصري هما الأكثر نشاطا أثناء أداء عملية الكتابة.

(انظر الشكل ٩). كما اكتشف الباحثون أيضا أن مناطق اللغة المنطوقة في النصف الأيسر للمخ تنشط. وهذا ليس بمستغرب، فالكتابة تعتمد بشكل كبير على الحديث لأن السواد الأعظم منا ينطقون الكلمات في رؤوسنا أثناء كتابتها.



الشكل (٩): الكتابة - لدى الفرد الذي يستخدم اليد اليمنى - تنطوي بشكل رئيسى على الفص الشكل (١):

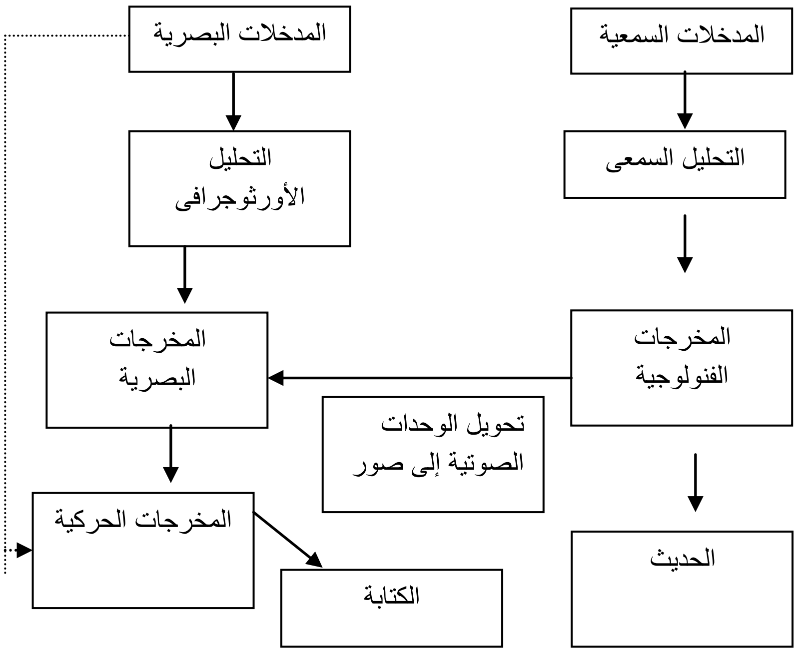
الكتابة لدى الفرد الذي يستخدم اليد اليمنى تنطوي بشكل رئيسي على الفص الجداري الأيسر.

أما بالنسبة للفرد الذي يستخدم اليد اليسرى في الكتابة، فإن الفص الجدارى الأيمن هو منطقة التنشيط الرئيسية.

بغض النظر عن اليد المستخدمة في الكتابة، فإن القشرة المخية البصرية تنشط في كلا الحالتين.

بعد استعراض العديد من الدراسات التي استخدمت الفحوصات في مجال عملية الكتابة، جمع آلان Alan (٢٠٠٠) مخططا معقدا يوضح العلاقة بين الشبكات العصبية المسئولة عن الحديث والكتابة. الشكل (٢) نسخة مبسطة لمخطط وينج. تقوم النظم البصرية بتحليل الهجاء والقواعد

النحوية أثناء كتابتها على الورق (الأورثوجرافى) وتهيئ المخرجات الحركية لتشكيل الحروف بشكل صحيح. وبشكل متزامن، يقوم النظام السمعي بنطق الكلمات في المخ (المخرجات الفنولوجية)، ويجمع ويحول الأصوات إلى حروف (تحويل الوحدات الصوتية إلى صور بصرية) للكتابة (المخرجات الحركية).



الشكل (٢) هذا المخطط يوضح العلاقة بين الحديث والخط الكتابي. ليسمع الكاتب الكلمة (المخرجات الفنولوجية)، ويحول الصوت إلى حروب مناسبة (صور). السهم المنقط يوضح كيف يتم التهيئات الحركية أثناء حكم النظام البصري بشرعية الكتابة.

عند الحد الأدنى، فإن القدرة على الكتابة تتطلب نظام عصبي مركزي يؤدى الوظيفة بشكل مناسب، ومهارات لغة تعبيرية استقبالية سلبية، والعمليات المعرفية المرتبطة بها. الكتابة بشكل دقيق وواضح تتطلب أيضا ثبات وجداني ؛ تطبيق مفاهيم التنظيم والتدقق، فهم لقواعد النطق، التهجي، القواعد النحوية، بناء الجمل، التنظيم البصري والمكاني، والتجهيز المتأني.

عندما تقع هذه العمليات في أماكنها الصحيحة، فإن الكتابة تصبح أداة قيمة للتعلم. الكتابة تشجع على التدريب العقلي، تدعم الذاكرة طويلة المدى، وتساعد العقل على صياغة المعلومات. ومع ذلك، فإن عملية القراءة ـ بالنسبة لبعض التلاميذ ـ مهمة شاقة، وتتعارض ـ بالفعل ـ مع التعلم.

المشكلات في الكتابة:

الأسباب البيئية:

الصعوبات في الكتابة يمكن أن تكون بيئية، بمعنى أن الوقت الذي قضاه الطفل في ممارسة الكتابة الصحيحة كان قليلا، أو أن هذه الصعوبات قد تنشأ من قصور في واحدة أو أكثر من الشبكات العصبية المطلوبة لحدوث كتابة مقروءة وواضحة. تعرض هنا للكيفية التي قد تسهم البيئة المدرسية بها من غير قصد ـ في مشكلات الكتابة.

يجب أن يدرك معلمو الكتابة أن المخ لا يدرك الكتابة على أنها مهارة مهمة لبقاءة في الحياة مثل القراءة. بمعنى، أنه لا يوجد مراكز للكتابة في المخ مماثلة لتلك المراكز الخاصة باللغة المنطوقة. بدلا من ذلك، فإن الكتابة تتطلب تناسق بين عدد من النظم والشبكات العصبية، التي ينبغي أن تتعلم جميعا المهارة الجديدة. لذا، فإن تعلم الكتابة يتطلب تعليما مباشرا ـ حيث أنها، أي الكتابة ليست مهارة فطرية لدى المخ. الأمر يحتاج إلى عمل جاد وممارسات عديدة لتعلم المهارات الحركية الجيدة لإعادة إنتاج الحروف الهجائية المطبوعة. في بعض المدارس يعطى المعلمون للتدريس الرسمي لعملية الكتابة وقتا قليلا.

للحفاظ على الوقت، فإنه يتم تعليم الكتابة كنشاط ملحق على مهام التعلم الأخرى. بعض الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الكتابة ربما ترجع إلى الدمج غير الملائم لتعلم المهارات الصعبة الخاصة بعملية الكتابة مع قلة الوقت المنصرف في الممارسة. علاوة على ذلك، فإن كثير من التلاميذ يرتابون في الحاجة للكتابة بشكل جيد وذلك لاستعمالهم الكمبيوتر في أي وقت وعمر، وبالتالي يستخدمون برنامج تجهيز الكلمة ويكتبون عليه، وهذا أكثر سهولة.

ماذا عن تقنيات الهجاء المقصود وتجنب تعليم الكتابة؟

بعض برامج الكتابة تدافع عن تدريس تقنيات الكتابة فقط في حالة اهتمام التلاميذ وفقط في المنهج التعليمي المتعلق بكتنابة الموضوعات الإنشائية. أو، ربما يرون أنه لا ضرورة لتعليم التهجى بشكل رسمي، ومن

المحتمل أن التلاميذ سوف يكتبون عندما يسمح لهم باستخدام التهجى الخلاق. تتشكك نتائج البحوث في هذا المدخل. **على سبيل المثال:**

- توضح البحوث الوصفية أن صعوبات التهجى والخط لدى التلاميذ يمكن أن تتعارض بالفعل مع كيفية تعلمهم كتابة الموضوعات الإنشائية
- مدخل التهجى الخلاق يقلل ـ بشكل دراماتيكى ـ من احتمالية تعلم التلاميذ تقنيات الكتابة بشكل يمكن ينعكس وينتقل إلى المواد الدراسية الأخرى.
- التحول عن تدريس تقنيات الكتابة قد ينتج عنه اضطرابات طويلة المدى في معرفة كيفية إتمام عملية الكتابة بنجاح.
- يفترض هذا المدخل أن تقنيات الكتابة والتعلم الصحيح للهجاء سوف يتوليان رعاية نفسيهما عندما يقوم التلميذ بكتابة موضوعات إنشائية كثيرة. ومع ذلك، لا توجد بحوث تدعم هذه الفكرة
- نظرا لأن الممارسة تؤدى إلى تموج دائم، فإنه كلما استخدم التلامي التهجى الخلاق بشكل متكرر لكتابة الكلمات بشكل غير صحيح، كلما كان الاحتمال كبيرا للتخزين الخاطئ للهجاء في الذاكرة، ومن ثم يصعب تعلم الهجاء الصحيح فيما بعد.
- كلا لم تعلمين في حاجة إلى التأكيد على أن الكتابة أكثر من مجرد الخط اليدوى.

فكرة نقل الأفكار من داخل المخ إلى أداة خارجية ـمثل الورق أو الكمبيوتر تتطلب تعليم كيفية تنظيم الأفكار، تحليل المواد، وصياغة المواد بشكل مختلف، والاعتماد على ما إذا كانت خطة التلاميذ ترتبط بحدث أو باقتناع شخص أخر. كتابة مخطط تمهيدي أو ليتطلب تعليما في فن الخط، وتعلم قواعد اللغة المكتوبة، بما فيها الهجاء، علامات الترقيم، وبناء الجمل.

لسوء الحظ، فإن القواعد اللغوية تتطلب ممارسة قوية وكثيرة للإتقان. حتى بعد كتابة المخطط التمهيدي الأولى، فإن التلاميذ في حاجة إلى معرفة كيف يراجعون المواد بغرض التوضيح.

> نظرا لأن الممارسة تؤدى إلى تموج دائم فإنه كلما استخدام التلاميذ التهجى الخلاق لكتابة الكلمات بشكل غصير صحيح ، كلما أدى ذلك إلى تخزين خاطئ في الذاكرة ، مما يؤدى إلى صعوبة في تعلم الهجاء.

الأمر هنا هو أن التلميذ الذي يظهر صعوبة في الكتابة، يحتاج إلى تقييم شامل لتحديد ما إذا كانت العقبات التي تعترضه بيئية أو نظامية.

يجب أن ينظر المعلمون أولا إلى الخلفية المعرفية للكتابة عند المتعلم وتقييم نمط ودرجة تعليم الكتابة الذي قدم في الماضي. ببساطة، يستطيع المعلمون - من خلال تقديم ممارسة قوية لمهارات الكتابة وقواعد اللغة المكتوبة - مساعدة كثير من التلاميذ في النهاية على التغلب على صعوبات الكتابة لديهم.

الأسباب العصبية:

على الرغم من أن هذا الترتيب المعقد للعمليات - والتي تنطوي على نظم عصبية عديدة - ضروري لكتابة دقيقة، فقد تظهر المشكلات. نظرا لأن الكتابة تعتمد على الفصوص الجدارية في المخ، فإن المشكلات - على سبيل المثال - (الأضرار، والنوبات المرضية) في هذه المنطقة خطيرة جدا. وعلى الجانب الآخر، لم تجد البحوث في مجال وظائف المخ دليلا يدعم فكرة القاعدة البصرية لمعظم صعوبات القراءة، حتى وإن كان المعرفة الاصطلاحية تشير في هذا الاتجاه.

مهما تكن الأسباب النيرولوجية لصعوبات الكتابة، فإن بعض الأطفال يتقدمون بصعوبة لأن الوقت المنقضى في عملية الكتابة كثيرا جدا، وبالتالي فإن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون ملاحقة المحتوى التعليمي الذي هم بصدده.

الحالة الدائمة من عدم القدرة على وضع الأفكار في الكتابة أو إنجاز أجزاء أخرى من عملية الكتابة (مثل تكوين الحروف) تعرف باسم "العسر الكتابى Dysgraphia".

العسر الكتابي:

هذا اضطراب يصف الصعوبات الرئيسية في إتقان تسلسل الحركات الضرورية لكتابة الحروف والأرقام. هذا الاضطراب موجود بدرجات متفاوتة ونادرا ما يوجد مستقلا بدون أعراض لمشكلات تعلم أخرى.

كثير من التلاميذ لديهم صعوبة في الكتابة كلما تقدموا إلى صفوف أعلى في المرحلة الابتدائية. ولكن أولئك التلاميذ المعسرين كتابيا لديهم صعوبة في الخط اليدوي أكثر من أي شيء أخر، وعدم الكفاءة هذه تقف حائل أمام تعلمهم. الخط يتسم بالبطء في النسخ، التضارب في تكوين الحرف، خلط الحروف والأساليب المختلفة، عدم الوضوح. الأعراض

الخاصة بالعسر الكتابي يوضحها هذا الجدول الذي يحمل عنوان "العسر الكتابي".

يجب أن يدرك المعلمون أن العسر الكتابي اضطراب وليس نتاج الكسل، عدم الاهتمام، أو عدم المحاولة، أو مجرد اللامبالاة في الكتابة.

أعراض العسر الكتابي:

- التضارب فى تكوين الحروف ، الخلط فى الحالات العليا والدنيا من الحروف المكتوبة.
- كلمات أو حروف غير مكتملة.
- كتابة غير واضحة عموما (على الرغم من أن الوقت المقدم للمهمة كاف).
- الحديث إلى النفس أثناء الكتابة.
- مشاهدة اليد أثناء الكتابة.
- عدم الاستواء على الخط أثناء الكتابة.
- البطء في النسخ أو الكتابة.
- كلمات محذوفة في الكتابة.
- المسافات بين الحروف والكلمات غير ثابتة.
- تقدم ببطء شديد في استخدام الكآبة كأداة للتخاطب.
- الإمساك بالقلم بطريقة غير عادية.
- استخدام الورق بطريقة غير معتادة.

نيرولوجية العسر الكتابي

العسر الكتابي اضطراب نيرولوجى ينشأ من عدة أسباب. الشكل (١) يوضح عدد من المراحل والنظم المخية التي تتضمنها الكتابة باليد. يمكن أن تحدث المشكلات في أي مكان تقريبا. يرى ماكارثى وورينجتون McCarthy & Warrington (١٩٩٠). أن القصور في تحويل الوحدة الصوتية إلى كتابة أحد الأسباب الرئيسية لاضطرابات الكتابة اليدوية. وهذا قد يؤدى بدوره إلى نص كتابي غير واضح، مع هجاء غير طبيعي، ويشار إليه أيضا على أنه العسر الكتابي المفرداتى Dyslexia dysgraphia.

المشكلات في العضلات التي تتحكم في المدخلات الحركية لليد، والساعد، والأصابع تؤدى إلى عدم الرشاقة الحركية التي ينتج عنها كتابة يدوية ونسخ غير واضحين، ولكن مع هجاء صحيح في الغالب. أحيانا، القصور في وظائف التجهيز البصري للجانب الأيمن من المخ يسبب نص غير واضح، ولكن مع هجاء دقيق (Devel, 1994).

جدول (١) يلخص هذه الأنماط الثلاثة للعسر الكتابي. تحديد أي نمط من هذه الأنماط لدى الطفل يتطلب تقييم لعوامل عديدة مثل التناسق الحركي الدقيق، سرعة الكتابة، التنظيم، معرفة واستخدام المفردات اللغوية، الهجاء، درجة الانتباه والتركيز.

جدول (١)

الأنماط المختلفة للعسر الكتابي		
النمط	**الأعراض**	**الأسباب المحتملة**
العسر الكتابي المفرداتى	النص المكتوب غير واضح مع هجاء غير عادى بشكل حاد. نسخ النص مقبول.	قصور في التحول من الوحدات الصوتية إلى الكتابة.
العسر الكتابي المتعلق بعدم الرشاقة الحركية	النص الكتابي غير واضح ولكن التهجي مقبول. نسخ النص واضح بالكاد بصعوبة.	قصور العضلات التي تتحكم في المدخلات الحركية للأصابع، والرسغ، واليد.
العسر الكتابي المكاني	النص الكتابي واضح بصعوبة ولكن الهجاء مقبول. نسخ النص مقبول.	قصور في نظم التهجيز المكاني في النصف الكروى الأيمن من المخ.

نحن نعرف الآن أن المراكز الخاصة بتجهيز اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة منفصلة في لامخ. لذا، لا يجب أن يفترض المعلمون أن التلميذ الذي تظهر عليه أعراض العسر الكتابي سوف يكون لديه أيضا مشكلات لغوية أخرى. في الحقيقة، التلاميذ ذو العسر الكتابي ولكن - على الجانب الآخر - موهوبين لغويا يصابون بالإحباط عند محاولة تحويل أفكارهم إلى التعبير الكتابي. هذا الإحباط من الممكن أن يبعدهم - في النهاية - عن الكتابة. أحياناً يسئ المعلمون تفسير هذا السلوك على أنه الكسل أو الإهمال، أو قلة الدافعية. ومن ثم فمن الضروري تطبيق أدوات للتقييم، وهذه الأدوات مفيدة في تحديد أصل ومنشأ أسباب الضعف في القراءة، هي أسباب نيرولوجية، المنشأ أم أسباب أخرى.

ربط العسر الكتابي بالاضطرابات الأخرى:

مشكلات التتابع:

بعض الأفراد لديهم قصور مخي يصعب عليهم تجهيز المعلومات العقلانية والتتابعية. التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة سوف يواجهون مشكلات أخرى تتمثل في تتابع الحروف، والأرقام، والكلمات

أثناء الكتابة. عادة يكتب هؤلاء التلاميذ ببطء وذلك للتركيز على تقنيات التهجي، وعلامات الترقيم، وترتيب الكلمات. نتيجة لذلك، ربما يعجزون عن التقدم في تفاصيل الكتابة حيث يفقدون الأفكار التي كانوا ينون عن التعبير عنها.

اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه:

التلاميذ ذوو اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه غالبا ما تكون لديهم صعوبة في الكتابة على وجه العموم وفى الكتابة اليدوية على وجه الخصوص. فهم يقومون بتجهيز المعلومات بمعدل سريع جدا وليس لديهم المهارات الحركية الرشيقة المطلوبة لكتابة أفكارهم بوضوح.

اضطرابات التجهيز السمعي:

التلاميذ الذين لديهم اضطرابات لغوية نتيجة لقصور التجهيز السمعي سوف يكون لديهم صعوبة أيضا في الكتابة. هؤلاء التلاميذ ذو الاضطراب في اللغة التعبيرية، هم أيضا ضعاف في الكتابة لأنها أصعب بكثير من اللغة التعبيرية.

اضطرابات التجهيز البصري:

معظم التلاميذ ذوى العسر الكتابي ليس لديهم - بالضرورة - مشكلات في التجهيز البصري. ومع ذلك، فإن النسبة القليلة من التلاميذ ذوى المشكلات في التجهيز البصري سوف يكون لديهم صعوبة في سرعة ووضوح الكتابة، والسبب ببساطة هو أنهم غير قادرين على التجهيز البصري الكامل للمعلومات أثناء نقلها إلى الورق.

ما يجب على المعلمين أخذه بعين الاعتبار

أحد الأهداف الرئيسية للكتابة هو مساعدة الأفراد على التعبير عن أفكارهم ومعارفهم. التلاميذ ذو العسر الكتابي لديهم مشكلات في الكتابة والتي تؤدى إلى سرعة أو بطء شديد في لا كتابة، أوراق غير واضحة، والإحباط. من الخطأ أن نلصق بهم الكسل وعدم الدافعية. بدلا من ذلك، ينبغي على التربويين البحث عن طرق لمساعدة هؤلاء التلاميذ في مواجهة صعوباتهم في الكتابة.

تقترح رجينا ريتشاردس Regina Richards (١٩٩٨)، وسوزان جونز Susan Jones (٢٠٠٠) أن يطور التربويون ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات لمساعدة التلاميذ المعسرين كتابيا: استراتيجيات التعويض Compensation strategies، استراتيجيات التعديل Modification strategies، واستراتيجيات العلاج Remediation strategies التعويض بتجاهل المشكلة بتجنب الصعوبة وبالحد من الكتابة من تأثير على التعلم. أما التعديل فيتجه صوب تغيير أنواع وتوقعات الواجبات. أما استراتيجيات العلاج فتركز على إعادة تدريس المفهوم أو المهارة أو تقديم ممارسة بنائية إضافية تتناغم بشكل كبير مع احتياجات التلاميذ وأساليب تعلمهم. حتى يستطيع التربويون مساعدة التلاميذ، ينبغي عليهم أولا تحديد النقطة التي يبدأ عنها التلميذ في التقدم بصعوبة. هل المشكلة تحدث عندما يبدأ التلميذ في الكتابة أو أنها تظهر بعد ذلك في عملية الكتابة؟ هل هناك مشكلة في تنظيم الأفكار. هل الصعوبة أكثر وضوحا عندما ينتقل التلميذ من مجرد نسخ المادة إلى توليد أفكار معقدة ومحاولة تطبيق ذلك على الكتابة؟ هل الصعوبة ترجع إلى المطبوع أو القواعد النحوية أو الحروف المطبعية، أو علامات الترقيم؟ متى استطاع التربويون تحديد الصعوبة، إذا ينبغي اختيار الاستراتيجيات المناسبة: التعويض، التعديل، أو لعلاج للتلاميذ.

التأثير على التعلم:

- نظرا لأن التكنولوجيا ساعدت التلاميذ على الكتابة باستخدام الكمبيوتر، إذا فهم في حاجة إلى أن يكون لديهم مبرر للتعلم ، والممارسة ، وتحسين الكتابة اليدوية.
- يمكن أن تؤدى صعوبات الكتابة إلى إحباط التلميذ وبالتالي يتجنب التعلم ككل.
- نظرا لأن الممارسة تؤدى إلى الإتقان ، فإن ممارسة التهجي الخلاق لمدة أطول من اللازم سوف يؤدى إلى تخزين هجائي خاطئ ودائم يصعب تغييره فيما بعد.

استراتيجيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار

- **مقترحات لبناء الثقة في التلاميذ** ذوى اضطرابات الكتابة انعدام الثقة أحد الصعوبات الرئيسية لدى التلاميذ ذوى اضطرابات الكتابة. نعرض هنا لبعض المقترحات القليلة لمساعدة التلاميذ المعسرين كتابيا على استعادة الثقة والتغلب على الإحباط الذي يمرون به أثناء الكتابة.

- **نظم أفكارك**: أولا حاول أن تضع أفكارك الرئيسية على الورق، بعد ذلك، قم بكتابة التفاصيل.
- **استخدام شريط كاسيت**: لو شعرت بالإحباط من الكتابة، توقف وقم بتسجيل ما تريد كتابته على شريط كاسيت. استمع إلى الشريط بعد ذلك، وأكتب أفكارك الرئيسية.
- **استخدام الكمبيوتر**: هام جدا أن تمارس مهارة استخدام لوحة المفاتيح، حتى وإن لم تكن بارعا في البداية. اعلم أنك ستتقدم وبسرعة متى تعلمت أنماط ونماذج المفاتيح. فالكمبيوتر يمكن أن يساعدك على تنظيم أفكارك، وضعها في تسلسل مناسب، وفحص ومراجعة الأخطاء الإملائية. على المدى الطويل، فإن الكمبيوتر أسرع وأوضح من الكتابة باليد.
- **استمر في ممارسة الكتابة اليدوية**: مهما يكن الإحباط الذي تمر به بسبب الكتابة، فأنت في حاجة إلى أن تصبح لديك القدرة على كتابة الأشياء في المستقبل. الكتابة اليدوية سوف تتحسن بالممارسة مثلها في ذلك مثل أي مهارة أخرى.
- **تحدث أثناء الكتابة**: تحدث إلى نفسك أثناء الكتابة. هذه التغذية الراجعة السمعية أداة قيمة لمساعدتك في مراقبة ما تكتبه وكيف تكتبه.
- **استخدم وسائل بصرية**: رسم صورة أو مخطط يمكن أن يساعدك في تنظيم أفكارك. تعرض برامج الكمبيوتر لديها أيضا القدرة على إنتاج برامج الرسم.

استراتيجيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

استراتيجيات التعويض للتلاميذ ذوى اضطرابات الكتابة:
استراتيجيات التعويض تساعد في تجنب الصعوبات والحد من تأثير الكتابة في عملية التعلم حتى يتمكن التلاميذ من التركيز ـ بشكل تام ـ على محتوى الكتابة. يمكن لاستراتيجيات التعويض تهيئة معدل وحجم الكتابة، وصعوبة المهمة، والأدوات المستخدمة لإبداع المنتج النهائي. تعرض هنا لبعض استراتيجيات التعويض في كل مجال من هذه المجالات. (Richards, 1998, Jones, 2000)

الاستفادة من معدل العمل الذي تم إنتاجه:

- اسمح بوقت إضافي ليتمكن التلاميذ من استكمال المهام المكتوبة مثل تدوين الملاحظات، الاختبارات المكتوبة، والنسخ. اسمح أيضا لهؤلاء التلاميذ بالبدء في مشروعات مكتوبة قبل غيرهم من

التلاميذ. راعى إضافة الوقت في الجدول الزمني للتلميذ لعامل مساعد، ثم أجعل التلميذ يستخدم الوقت للشروع في عمل كتابي.

- شجع التلاميذ على تنمية مهارات لوحة المفاتيح واستخدام الكمبيوتر. يمكن أن يبدأ التلاميذ في تعلم استخدام لوحة المفاتيح في الصف الأول. شجعهم على استخدام برامج عديدة ومتنوعة لتجهيز الكلمة. تدريس الكتابة اليدوية مازال مهماً، ولكن ربما ينتج التلاميذ كتابة طويلة وأكثر تعقيدا باستخدام الكمبيوتر.
- اجعل التلاميذ يعدون أوراق عمل مقدما، هذه الأوراق تكون مستوفاة من حيث العناوين الرئيسية المطلوبة، مثل الاسم، والتاريخ، والموضوع. قدم لهم نموذجا.

الاستفادة من حجم العمل الذي تم إنتاجه:

- قدم خطوط تمهيدية متكاملة جزئيا، وأطلب من التلاميذ استكمال التفاصيل المفقودة. هذا التدريب على تدوين الملاحظات ذو قيمة كبيرة ولكنه ليس ثقيلا.
- اسمح للتلاميذ بإملاء تلميذ أخر، يقوم تلميذ (الكاتب) بكتابة ما يقوله تلميذ أخر حرفيا ثم بعد ذلك يسمح للتلميذ الذي قام بالإملاء بعمل تغيرات بدون مساعدة من الكاتب.
- تصحيح الأخطاء الهجائية في المسودات الأولى، ولكن لا تقلل الدرجة بسببها، ومع ذلك وضح للتلاميذ أن الهجاء لا يحسب في النهاية، خصوصا في الواجبات التي يتم استكمالها مع الوقت.
- قلل من نسخ الأعمال المطبوعة: تجنب أن ينسخ التلاميذ شيئا مطبوع بالفعل في نص، مثل مسائل رياضية كاملة. وفر ورقة عمل بها مادة النص، أو أجعل التلاميذ يكتبون إجاباتهم أو أعمالهم الأصلية.

اسمح للتلاميذ باستخدام الاختصارات في بعض الكتابة مثل (في اللغة الإنجليزية ...b/c. because b/4/ لـ before) وهذه الاختصارات مفيدة أيضا في تدوين الملاحظات.

الاستفادة من صعوبة العمل الذي تم إنتاجه:

- **اسمح للتلاميذ باستخدام المطبوع أو الكتابة بالخط المتصل**. يشعر كثير من التلاميذ المعسرين كتابيا بالراحة مع استخدام الحروف المطبوعة.

- علم التلاميذ مراحل الكتابة، مثل العصف الذهني، عمل مسودة، التحرير، وتصحيح الكتابة.
- **شجع التلاميذ على استخدام المصحح الهجائي**: استخدام المصحح الهجائي يقلل من المتطلبات في عملية الكتابة، يحد من الإحباط وتحويل الطاقة إلى إنتاج الأفكار. بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة أيضا، فإن استخدام برامج الكمبيوتر للقراءة يقلل من المتطلبات في عملية الكتابة.
- أجعل التلاميذ يراجعون الكتابة بعد تأخر عندما يفهمون أخطاء الكتابة. وبهذه الطريقة فإنهم سوف يرون ما كتبوه بالفعل وليس ما كتب تخمينا.
- الاستفادة من أدوات العمل الذي تم إنتاجه
- اسمح للتلاميذ باستخدام ورق مسطر أو ورق رسم بياني، الورق المسطر يساعد التلاميذ في الحفاظ على مستوى الكتابة عبر الصحفة. اجعل التلاميذ الصغار يستخدمون ورق الرسم البياني للعمليات الحسابية في الرياضيات لجعل المتصلات والصفوف ثابتة ومستقيمة. أما كبار التلاميذ، فيمكنهم قلب الورق المسطر لضبط المتصل.
- **اسمح للتلاميذ باستخدام أدوات كتابية مختلفة**. يجب أن يستخدم التلاميذ أدوات الكتابة التي يشعرون معها بالراحة. بعض التلاميذ لديهم، بل يفضلون الأقلام الجافة رفيعة الخط، التي تحتك أكثر بالورقة. والبعض الآخر يفضلون الأقلام الآلية.
- **وفر الأقلام الرصاص بكل أنواعها**، حتى طلاب المدرسة العليا يفضلون هذا النوع من الأقلام.
- **اسمح للتلاميذ باستخدام برامج إدراك الحديث**. بالنسبة للتلاميذ ذوى مشكلات الكتابة الصعبة جدا، فإن استخدام برامج إدراك الحديث في برنامج تجهيز الكلمة يسمح لهم بإملاء أفكارهم وليس مجرد نسخها. ومع ذلك، ليس هذا بديل لتعلم الكتابة اليدوية.

استراتيجيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

- استراتيجيات التعديل للتلاميذ ذوى اضطرابات الكتابة بالنسبة لبعض التلاميذ، فإن استراتيجيات التعويض لن تزيل العوائق التي تضعها صعوبات الكتابة. ربما يحتاج المعلمون إلى عمل تعديلات في واجبات هؤلاء التلاميذ. نعرض هنا لبعض التعديلات المقترحة في الحجم والصعوبة والشكل للعمل الكتابي.

تعديل حجم العمل الذي تم إنتاجه:

- أجعل عملية النسخ التي يقوم بها التلاميذ محدودة. على سبيل المثال، نسخ التعريفات، أجعل التلاميذ يعيدون كتابتها بصيغة مختصرة، ولكن بدون أن يؤثر ذلك على المعنى. وهناك خيار أخر يتمثل في أن تجعلهم يستخدمون الرسومات والمخططات للإجابة على الأسئلة.
- قلل من طول الواجبات المكتوبة. أكد على الكيف وليس الكم.

تعديل صعوبة العمل الذي تم إنتاجه:

- **أولوية المهام**: أكد على أو حد من التأكيد على مهام معينة لنشاط معقد. على سبيل المثال، يمكن للتلاميذ التركيز على جمل صعبة في نشاط ما، وعلى استخدام كلمات وصفية في نشاط أخر. صحح الواجبات بناءا على أولوية المهام.
- شجع على استخدام المنظم البياني.
- استراتيجيات ما قبل التعليم مثل استخدام المنظم البياني سوف تساعد التلاميذ في وضع أفكارهم في سطور قبل الشروع في عملية الكتابة.
- استخدم مجمعات التعلم التعاوني لإعطاء التلاميذ الفرصة للقيام بأدوار مختلفة مثل العاصف الذهني، المشجع، منظم المعلومات .... الخ.
- أعطى مواعيد متقطعة للواجبات طويلة المدى، لكن على دراية بالمواعيد التي يعطيها المعلمون الآخرون خاصة تلك التي تتعلق بالواجبات الكتابية. كما يمكن للوالدين مراقبة أعمال التلميذ في المنزل حتى يتم في الوقت المحدد له.

تعديل شكل العمل الذي تم إنتاجه:

- أسمح للتلاميذ بتقديم مشروعات بديلة مثل التقرير الشفوي أو المشروع البصري. أطلب منهم تقريرا كتابيا موجزا لتفسير أو لتوسيع العمل البصري أو الشفوي، ومع ذلك، لا يجب أن تحل هذه البدائل محل كل الواجبات الكتابية.

استراتيجيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

- استراتيجيات العلاج للتلاميذ ذوى اضطرابات الكتابة لا يجب أن يسمح للتلاميذ بتجنب عملية الكتابة، مهما تكن حدة العسر الكتابي

- لديهم. فالكتابة مهارة هامة سوف تحتاجون إليها فيما بعد في التوقيع على الوثائق، كتابة "الشيكات" المصرفية، ملئ الاستمارات، استلام رسائل، أو عمل قائمة بالمشتريات من محل البقالة مثلا. لذلك، فهم في حاجة إلى تعلم الكتابة حتى وأن كان هذا التعلم سيستمر لفترة قصيرة وينقطعون بعد ذلك.

تركز استراتيجيات العلاج على إعادة تدريس المعلومات أو مهارة معينة لمساعدة التلاميذ على اكتساب الإتقان والطلاقة. حتى ينجح التلاميذ، لابد من نمذجة كل الاستراتيجيات. نعرض هنا لبعض المجالات المقترحة للعلاج (Richards, 1998, Jones, 2000).

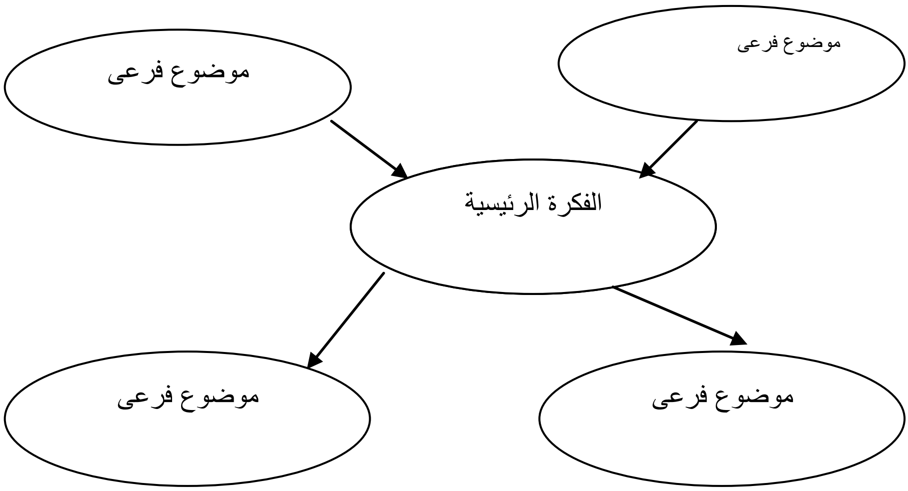
- **تدريس الكتابة اليدوية بشكل مستمر**: يفضل كثير من التلاميذ أن يكون لهم خطا جميلا. ضع تعليم الخط في الجدول الزمني للتلاميذ. أعطى الفرصة لتدريس الخط، مع مراعاة السن، القدرة، والاتجاه لدى كل تلميذ.
- **المساعدة في الهجاء**: صعوبات الهجاء شائعة لدى التلاميذ المعسرين كتابيا، خصوصا إذا كان التتابع هو المشكلة الرئيسية. التلاميذ المعسرون كتابيا، بالإضافة إلى كونهم أيضا معسرين قرائيا في حاجة إلى تدريس مركب ومعين لتعلم الهجاء صوتيا. هذه المهارة يمكن أن تساعدهم على استخدام الأدوات التقنية التي تعتمد على الهجاء الصوتي لإيجاد كلمة ما.
- **تصحيح الإمساك بالقلم**: يجب تشجيع صغار الأطفال على استخدام القبضة المناسبة على القلم منذ بداية خبراتهم في الكتابة. تشير البحوث الوصفية أن الإمساك بالقلم يجب أن يكون بين ¾ إلى ١ بوصة من رأس القلم، وذلك للحصول على أفضل نتائج. يجب أن يضغط الطفل على القلم برفق، وأن يكون وضع القلم على الورقة بزاوية قدرها ٤٥ درجة، وأن يكون ميل القلم نحو الذراع الذي يكتب به الطفل. يصعب على مستخدمي اليد اليسرى في الكتابة تحقيق الميل المناسب.

الإمساك الخاطئ للقلم يمكن أن يتغير إلى شكل مناسب وذلك باستخدام الأقلام البلاستيكية المتوفرة في الأسواق. بوضوح، من السهل تشجيع القبضة الصحيحة على القلم بمجرد ما يبدأ الطفل في الكتابة، إلا أن كبار التلاميذ الذين اعتادوا على القبضة الخاطئة على القلم يصعب عليهم تغيير ذلك. فالمعلمون في حاجة إلى التفكير في مدى جدوى الجهد والوقت

المنقضي في محاولة تغيير قبضة التلميذ على القلم لتصبح قبضة سليمة وصحيحة. إذ لم يحدث، فعليهم تحديد استراتيجيات التعويض المتوفرة للتلميذ.

كتابة فقرة، يمكن أن يتعلم التلاميذ هذه العملية التي تتكون من ثماني خطوات لكتابة فقرة:

١- خطط للورقة وذلك بالتفكير في الأفكار التي تريد أن تشملها هذه الورقة.
٢- نظم الفكرة باستخدام المنظم البياني أو الخريطة العقلية. هذه الخريطة العقلية تضع الفكرة الرئيسية في القلب (المركز)، وتكتب الأفكار المعضدة في خطوط تخرج من هذا المركز، تشبه تماما درجات عجلة القيادة، يمكن استخدام صيغ بصرية أخرى على حسب موضوع الفقرة.
٣- حلل المنظم البياني لتتأكد من أن كل أفكارك قد اشتمل عليها. راجع الأخطاء الإملائية.
٤- أكتب مسودة للفقرة، مع التركيز على الأفكار الرئيسية.
٥- حرر عملك لعلامات الترقيم، القواعد النحوية، والتهجى، أو الإملاء.
٦- استخدام التصحيحات في الخطوة رقم (٥) لمراجعة الفقرة.
٧- راجع ما كتبته مرة ثانية، وحرر وراجع متى كان ذلك مطلوبا.
٨- استخرج منتج نهائي في شكل مكتوب.



- خطط للروقة (الخطوة ١).
- نظم أفكارك (خطوات ٢ ، ٣).
- اكتب المسودة (الخطوة ٤).
- حرر عملك (خطوات ٥ ، ٦ ، ٧).
- راجع عملك ، وأخرج نسخة نهائية. (خطوة ٨).

زيادة سرعة الكتابة، بعض التلاميذ المعسرين كتابيا يكتبون ببطء شديد. حتى يحدد المعلمون إستراتيجية العلاج المناسبة، فهم في حاجة إلى تحديد أسباب هذا البطء.

- هل هذه هي الصيغة الحقيقية للحروف؟ لون أن الأمر كذلك، فإن التلاميذ في حاجة إلى زيادة من الممارسة في هذه المهارة، ربما عن طريق نطق الحروف بصوت عال أثناء الكتابة. الكتابة في الهواء طريقة مساعدة لأنها تستخدم عضلات كثيرة لتشكيل الحروف. أيضا أجعل التلاميذ يكتبون حروف كبيرة على سطح كبير مثل السبورة الطباشيرية.
- هل هذا في تنظيم الأفكار؟ لو أن الأمر كذلك، وفر للتلاميذ المنظم الكتابي لمساعدتهم في صياغة أفكارهم وحقائقهم.
- التعامل مع الإجهاد. التتابع الحركي الضعيف، أو القبضة غير الصحيحة على القلم يمكن أن يؤديان إلى التعب والإجهاد من عملية الكتابة. نعرض هنا لبعض المقترحات التي يمكن أن تساعد التلاميذ على التخفيف من ضغط الكتابة واسترخاء اليد التي تقوم بعملية الكتابة.
- خذ فترات استراحة أثناء الكتابة. يجب أن يدرك التلاميذ أن التوقف ـ من آن لآخر ـ ومساعدة عضلات اليد على الاسترخاء مسموح به. هذه التوقف يعطيهم أيضا الفرصة لمراجعة ما تم كتابته والاستمرار في تنظيم أفكارهم.
- هز يداك بسرعة لاسترخاء العضلات. فهذه العملية تزيد من تدفق الدم في الأصابع وعضلات اليد.
- امسح يدك في قطعة من القماش أو النسيج.

- حك يديك في بعضها وركز على الشعور بالدفء. فهذا الاحتكاك أيضا يساعد في تدفق الدم إلى هذه المنطقة.
- تقديم المح، والتخلي بالصبر، والتشجيع على الصبر. امدح ـ بحنكه ـ السمات الإيجابية في عمل التلميذ. كن صبورا على جهودهم ومشكلاتهم، وتشجيعهم على التحلي بالصبر مع أنفسهم.

استراتيجيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

- الكتابة التعبيرية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم أحد أهداف تدريس القراءة هو مساعدة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم في مقالات شخصية روائية ومقنعة. التلاميذ الذين تشتمل صعوبات التعلم لديهم على مشكلات في الكتابة يجدون صعوبة شديدة في ذلك. دأبت البحوث على البحث عن طريق لمساعدة هؤلاء التلاميذ.

التحليل الحديث درس فعالية مداخل التدريس التي تستند إلى نتائج البحوث لتدريس الكتابة التعبيرية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. نعرض هنا لثلاث مكونات للتدريس قد أدت ـ بشكل دائم ـ إلى تحسين نجاح التلميذ في تعلم الكتابة التعبيرية. (Gersten, et al., 1999)

١- تعهد إطار عمل أساسي من التخطيط، والكتابة، والمراجعة معظم التدخلات الناضجة استخدمت إطار عمل أساسي من التخطيط، والكتابة والمراجعة. تم تعليم كل خطوة بشكل واضح وصريح، متنوعة بأمثلة متعددة واستخدام أدوات للذاكرة مثل معينات الذاكرة.

تخطيط ورقة التفكير

الموضوع:.............

- من المعنى بما أكتب؟
- لماذا أكتب هذا؟
- ماذا أعرف بالفعل عن هذا الموضوع.
- كيف أجمع أفكاري؟
- كيف سأنظم أفكاري؟

- **التخطيط**: التخطيط مقدما ينتج عنه مخططات تمهيدية أفضل. أحد الطريقة لمساعدة التلاميذ في ابتكار خطة عمل هي أن تقدم لهم ورقة تخطيط للتفكير فيها، وهذه الورقة تستخدم تلقين بنائي وتتابعي. فهذه الورقة تحدد الموضوع وتضع الأسئلة التي توجه عمليات التفكير لدى التلميذ. انظر إلى النموذج في الجهة اليسرى.
- **عمل مخطط تمهيدي أولى:** ورقة التخطيط هذه تساعد التلاميذ على عمل المخططات التمهيدية الأولى، حيث أن هذه الورقة توجههم خلال عملية الكتابة. كما أنها تقدم للتلميذ والمعلم لغة عامة وشائعة لمناقشة متقدمة ومستمرة عن العمل ذاته. هذا التفاعل يبين المعلم التلميذ يؤكد على العمل التعاوني وليس على الطرق الحديثة للكتابة بشكل مستقل.
- المراجعة وتحرير الكتابة: مهارات المراجعة والتحرير هامة جدا لكتابة ناضجة. وجد بعض الباحثين أن مدخل التحرير مع النظير فعالة جدا (Gersten & Baker, 1999) تقدم هنا لكيفية عمله:
- تبادل أزواج التلاميذ الأدوار بحيث يكون تلميذ كاتبا والآخر ناقدا.
- قام التلميذ الناقد بتحديد النقاط الغامضة وطلب من التلميذ الكاتب التوضيح. ثم قام التلميذ الكاتب بعملية المراجعة، بمساعدة من المعلم، إذا لزم الأمر.
- إذا قام التلميذ الكاتب بتوضيح النقاط الغامضة، ينتقل هو والتلميذ الناقد إلى تصحيح الإملاء، وعلامات الترقيم، والقواعد النحوية .... الخ.
- طوال هذه العملية، كان على التلميذ الكاتب تقديم تفسيرا لمعنى ما كتبه وماذا كان يقصد من ورائه، ويستمر في مراجعة مقالة ليعكس مراده بدقة. هذه الحوارات التوضيحية ساعدت أزواج التلاميذ على فهم وجهة نظر كل منهما.

٢- تدريس الخطوات الهامة في عملية الكتابة بشكل صريح وواضح:

نظرا لأن أنماط مختلفة من الكتابة (مثلا المقال الشخصي الروائي أو الإقناعي) تقوم على أساس من بناءات مختلفة، فإن تدريس بناءات النص بشكل صريح وواضح يمد التلاميذ بمرشد معين لاستكمال مهمة الكتابة. على سبيل المثال، تتطلب كتابة مقال إقناعي أطروحة ومناقشات وبراهين معضدة لها. أما الكتابة الروائية فتركز على نمو الشخصية وتطورها وعلى الصورة المعراجية للقصة. على المعلم أن يدرس هذه البناءات مستخدما نماذج واضحة لكل نمط نصي.

٣- قدم تغذية راجعة موجهة بالمعلومات التي تم تعليمها بشكل صريح وواضح:

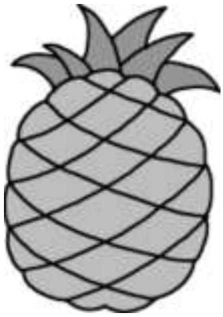
وجد الباحثون أن التدخلات الناجحة قد اشتملت - دوما - على تغذية راجعة متكررة للتلاميذ على جودة إجمالي الكتابة والقدرات، والعناصر المفقودة
.(Gersten & Baker, 1999)

وجد الباحثون أن التغذية الراجعة المتكررة أداة قوية لتحسين كتابة التلميذ.

التكامل بين التغذية الراجعة والتدريس تقوى الحوار بين التلميذ والمعلم، وبذلك يساعد التلاميذ على تنمية الحساسية لأسلوبهم في الكتابة. وهذه الحساسية ربما تؤدى بالتلميذ إلى التفكير في، وإدراك، وتصحيح مشكلات الكتابة بالإضافة إلى إدراك أفكارهم من منظور الآخر. كما أظهرت البحوث أيضا أن درجات الكسب التي يحققها التلاميذ تعود إلى التغذية الراجعة التي قدمها المعلم والتلاميذ الآخرون في مجالات التنظيم، والأصالة، والتفسير.

الفصل الرابع

برنامج لتعليم الأطفال الكتابة



الجلسة الأولى :

عنوان الجلسة : كتابة حرف الألف.

أناناس

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الألف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الألف .

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الألف.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص.

٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (أ) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

أأأأأأأأأأأأ

الوالد/ المعلم/ : (أ) أناناس

الطفل : (أ) أناناس ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الألف بالسير على التنقيط



و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الألف في كلمة أناناس، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم:

يتعرف الطفل على حرف الألف في كلمات **مثل:**

أمل- رأفت -أرى -شأن

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة : كتابة حرف الباء .



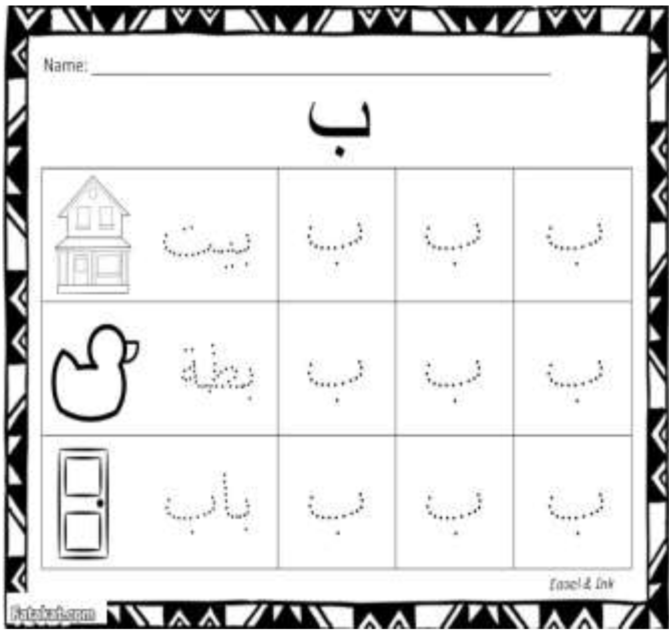
بطة

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الباء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الباء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة
٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الباء.
زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .
الأدوات المستخدمة :
١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.
٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (ب) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.
ب ب ب ب ب ب ب
الوالد/ المعلم/ : (ب) بطة
الطفل : (ب) بطة
ويوصل الحرف بالصورة
الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل
ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الباء بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل إن يغمض عينيه ويتصور حرف الباء في كلمة بطة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

أب بط البط باب

التقويم:

يتعرف الطفل على حرف الباء في كلمات مثل:

بط البط أرنب بطاطا

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الثاء .



تليفون

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع التاء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف التاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرفالتاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (التاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ت ت ت ت ت ت ت

الوالد/ المعلم/ : (ت) تليفون
الطفل : (ت) تليفون
ويوصل الحرف بالصورة
الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل
ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف التاء بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف التاء في كلمة تليفون في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التوت توت تشتكى تمر

التقويم:

يتعرف الطفل على حرف التاء في كلمات أخرى.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الثاء .



ثــــوم

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الثاء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الثاء .

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الثاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الثاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ث ث ث ث ث ث ث ث

الوالد/ المعلم/ : (ث) ثوم

الطفل : (ث) ثوم

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الثاء بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الثاء في كلمة ثوم في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

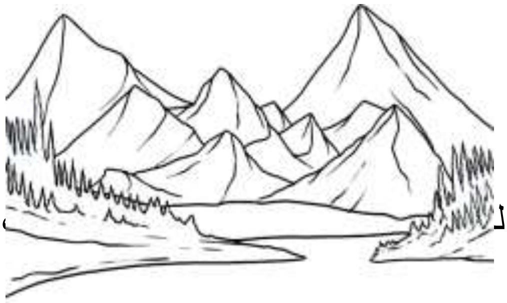
أثاث ثعلب كثير مثلث

التقويم:

يتعرف الطفل على حرف الثاء في كلمات أخرى.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الجيم .



جبل

أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع ال
يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الجيم .

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الجيم.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الجيم في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ج ج ج ج ج ج ج ج

الوالد/ المعلم/ : (ج) جبل

الطفل : (ج) جبل

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الجيم بالسير على التنقيط



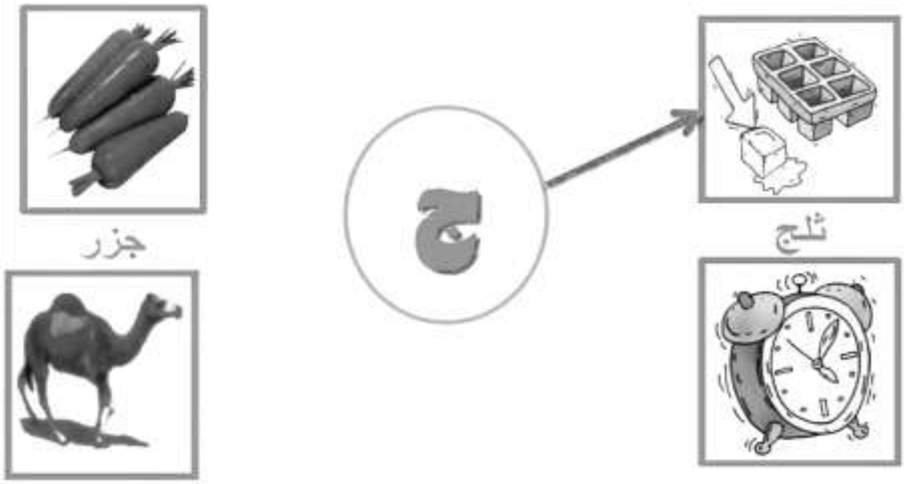
و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الجيم في كلمة جبل في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

جمل جرس شجر

التقويم:

.

صل حرف (ج) بالصورة التى بها حرف (ج)



الجلسة السادسة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الحاء.



حـــــليب:

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الحاء في بداية الكلم ا ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الحاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الحاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الحاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ح ح ح ح ح ح ح ح

الوالد/ المعلم/ : (ح) حليب

الطفل : (ح) حليب

ويوصل الحرف بالصورة

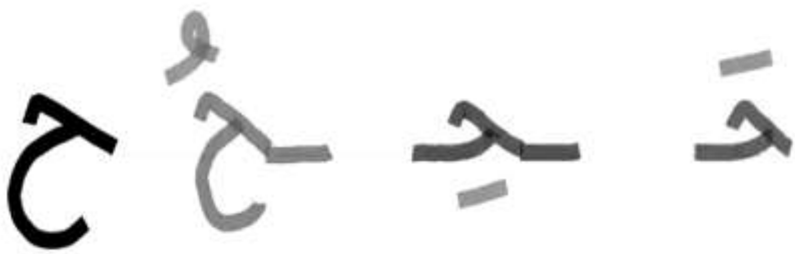
الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الحاء بالسير على التنقيط



و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الحاء في كلمة حليب في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

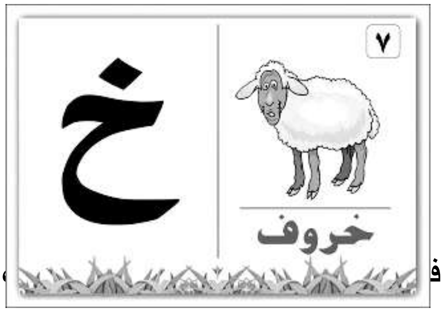
التقويم: كتابة حرف الحاء في أول ووسط وآخر الكلمات



.

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الخاء.



خـــروف

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الخاء ف ،
يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الخاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الخاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الحاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

خخ خ خ خ خ خ خ

الوالد/ المعلم/ : (خ) خروف

الطفل : (خ) خروف

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الخاء بالسير على التنقيط



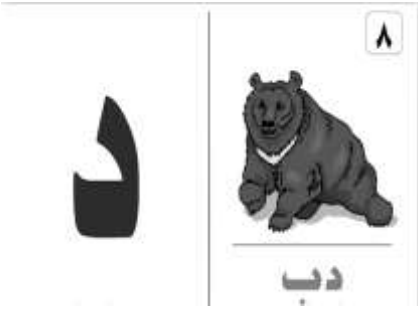
و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الخاء في كلمة حروف في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الخاء في أول ووسط وآخر الكلمات.

خس نخلة خوخ

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الدال .



دب

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الدال في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الدال.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الدال.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الدال) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

د د د دد دد

الوالد/ المعلم/ : (د) دب

الطفل : (د) دب

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الدال بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الدال في كلمة دب في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الدال في أول ووسط وآخر الكلمات.

ديك ميدالية يد

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الذال .



ذئـــــــب

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الذال في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الذال.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الذال.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الذال) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ

الوالد/ المعلم/ : (ذ) ذئب

الطفل : (د) دب

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الذال بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الذال في كلمة ذئب في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الذال في أول ووسط وآخر الكلمات

ذرة   باذنجان   قنفذ

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الراء .



ريشة

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الراء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الراء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الراء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الراء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ر ر ر ر ر ر ر ر

الوالد/ المعلم/ : (ر) ريشة

الطفل : (ر) ريشة

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الراء بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الراء في كلمة ريشة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الراء في أول ووسط وآخر الكلمات.

رمان كرسي خضار

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الزين.



زرافة

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع الزين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الزين.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الزين.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الزين) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ز ز ز ز ز ز ز ز

الوالد/ المعلم/ : (ز) زرافة

الطفل : (ز) زرافة

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الزين بالسير على التنقيط





ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيـه ويتصـور حـرف الـزين فـي كلمـة زرافـة فـي أول ووسـط وآخـر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الزين في أول ووسط وآخر الكلمات

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف السين.



ســــمكة

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف السين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف السين.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف السين.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (السين) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

س س س س

الوالد/ المعلم/ : (س) سمكة

الطفل : (س) سمكة

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف السين بالسير على التنقيط



ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف السين في كلمة سمكة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف السين في أول ووسط وآخر الكلمات

سنجاب كستناء مغناطيس

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الشين.



شـــجرة

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الشين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الشين.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الشين.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤– بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الشين) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ش ش ش ش ش ش

الوالد/ المعلم/ : (ش) شجرة

الطفل : (ش) شجرة

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الشين بالسير على التنقيط



ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الشين في كلمة شجرة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الشين في أول ووسط وآخر الكلمات

شبل   فراشة   عش

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الصاد.



بصل

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الصاد في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الصاد.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الصاد.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الصاد) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ص ص ص ص ص ص

الوالد/ المعلم/ : (ص) بصل

الطفل : (ص) بصل

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الصاد بالسير على التنقيط



و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل آن يغمض عينيه ويتصور حرف الصاد في كلمة بصل في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الصاد في أول ووسط وآخر الكلمات.

صندوق عصفور مقص

الجلسة الخامسة عشرة



عنوان الجلسة : كتابة حرف الضاد.

ضفدع

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الضاد في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الضاد.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الضاد.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤– بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الضاد) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ض ض ض ض ض

الوالد/ المعلم/ : (ض) ضفدع

الطفل : (ض) ضفدع

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الضاد بالسير على التنقيط



ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الضاد في كلمة ضفدع في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الضاد في أول ووسط وآخر الكلمات.

ضرس خضار بيض

الجلسة السادسة عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الطاء.



طــــائرة

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الطاء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الطاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الطاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الطاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ط ط ط ط ط

الوالد/ المعلم/ : (ط) طائرة

الطفل : (ط) طائرة

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الطاء بالسير على التنقيط

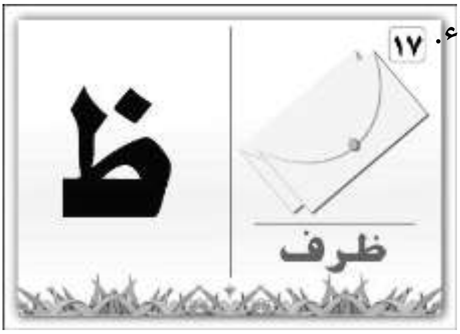


و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الطاء في كلمة طائرة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الطاء في أول ووسط وآخر الكلمات.

طائرة منطاد بلوط

الجلسة السابعة عشرة



عنوان الجلسة : كتابة حرف الظاء.

ظـــــرف

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الظاء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الظاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الظاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الظاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ظ ظ ظ ظ ظ

الوالد/ المعلم/ : (ظ) ظرف

الطفل : (ظ) ظرف

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الظاء بالسير على التنقيط


ظ
حرف الظاء
ظبي
ظرف
نظارة
لفظ الجلالة
الله



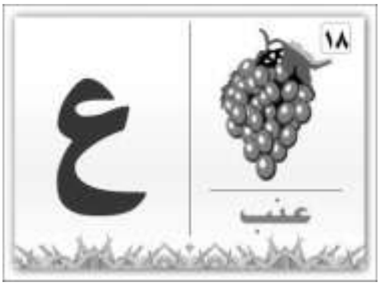
و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الظاء في كلمة ظرف في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الظاء في أول ووسط وآخر الكلمات.

ظرف نظارة لفظ الجلالة

الجلسة الثامنة عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف العين.



عـــنب

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف العين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف العين.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف العين.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (العين) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ع ع ع ع ع

الوالد/ المعلم/ : (ع) عنب
الطفل : (ع) عنب
ويوصل الحرف بالصورة
الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل
ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف العين بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف العين في كلمة عنب في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف العين في أول ووسط وآخر الكلمات.

عنب ملعقة مصنع

الجلسة التاسعة عشرة

عنوان الجلسة : كتابة حرف الغين.



غــــزال

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الغين في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الغين.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الغين.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الغين) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

غ غ غ غ غ غ

الوالد/ المعلم/ : (غ) غزال

الطفل : (غ) غزال

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الغين بالسير على التنقيط





ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الغين في كلمة غزال في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الغين في أول ووسط وآخر الكلمات.

غوريلا مغناطيس صمغ

الجلسة العشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف الفاء.



فراشة :

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الفاء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الفاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الفاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الفاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ف ف ف ف

الوالد/ المعلم/ : (ف) فراشة

الطفل : (ف) فراشة

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الفاء بالسير على التنقيط



ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الفاء في كلمة فراشة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الفاء في أول ووسط وآخر الكلمات

فراولة　　　　قفل　　　　هاتف

الجلسة الحادية والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف القاف.



قـــلــــم

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف القاف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف القاف.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف القاف.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.

٤ –بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (القاف) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ق ق ق ق ق ق ق

الوالد/ المعلم/ : (ق) قلم

الطفل : (ق) قلم

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف القاف بالسير على التنقيط





ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف القاف في كلمة قلم في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف القاف في أول ووسط وآخر الكلمات.

قارب   مطرقة   برقوق

الجلسة الثانية والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف الكاف.



كرسي

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الكاف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الكاف.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الكاف.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الكاف) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ك ك ك ك ك

الوالد/ المعلم/ : (ك) كرسي

الطفل : (ك) كرسي

ويوصل الحرف بالصورة .

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الكاف بالسير على التنقيط

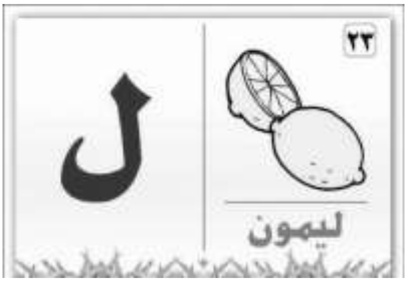


ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الكاف في كلمة كرسي في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الكاف في أول ووسط وآخر الكلمات.

كتاب سمكة كيك

الجلسة الثالثة والعشرون



عنوان الجلسة : كتابة حرف اللام.

لــــيمون

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف اللام في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف اللام.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف اللام.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (اللام) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ل ل ل ل ل

الوالد/ المعلم/ : (ل) ليمون

الطفل : (ل) ليمون

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف اللام بالسير على التنقيط





ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف اللام في كلمة ليمون في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف اللام في أول ووسط وآخر الكلمات

ليمون بالون فلفل

الجلسة الرابعة والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف الميم.



مـــــوز

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الميم في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الميم.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الميم.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الميم) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

م م م م م م م

الوالد/ المعلم/ : (م) موز

الطفل: (م) موز

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الميم بالسير على التنقيط





ويشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الميم في كلمة موز في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الميم في أول ووسط وآخر الكلمات.

موز　　　　　قلم　　　　　رمان

الجلسة الخامسة والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف النون.



نــــــحلة

- أهداف المحتوى التعليمي :
بعد دراسة الطفل لموضوع حرف النون في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف النون.
٢ – يوصل الحرف بالصورة
٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف النون.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.
٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (النون) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ن ن ن ن ن ن

الوالد/ المعلم/ : (ن) نحلة
الطفل : (ن) نحلة
ويوصل الحرف بالصورة
الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل
ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف النون بالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف النون في كلمة نحلة في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف النون في أول ووسط وآخر الكلمات.

نخلة عنب ميزان

الجلسة السادسة والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف الهاء.



هـــــــدية

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الهاء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ ـ يتعرف على حرف الهاء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣ـ يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الهاء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الهاء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

هـ هـ هـ هـ

الوالد/ المعلم/ : (هـ) هدية

الطفل : (هـ) هدية

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الهاء بالسير على التنقيط



و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الهاء في كلمة هدية في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الهاء في أول ووسط وآخر الكلمات.

هدية كهف مياه

الجلسة السابعة والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف الوا





ولد

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حر
ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الواو.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الواو.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل . ٢ – أقلام رصاص. ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف الواو) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

و و و وو و

الوالد/ المعلم/ : (و) ولد

الطفل : (و) ولد

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرف الواو بالسير على التنقيط



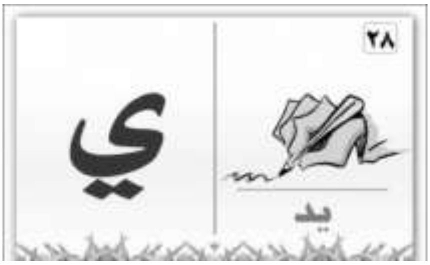
و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الواو في كلمة ولد في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم : كتابة حرف الواو في أول ووسط وآخر الكلمات.

وردة خوخ دلو

الجلسة الثامنة والعشرون

عنوان الجلسة : كتابة حرف الياء.



يـــــــــد

- أهداف المحتوى التعليمي :

بعد دراسة الطفل لموضوع حرف الياء في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها ، يجب أن يكون قادراً على أن .

١ - يتعرف على حرف الياء.

٢ – يوصل الحرف بالصورة

٣- يكتب مجموعة من الكلمات بها حرف الياء.

زمن الجلسة : (٢٠ دقيقة) .

الأدوات المستخدمة :

١ – سبورة الطفل .   ٢ – أقلام رصاص.   ٣ – ورق شفاف.

٤ – بطاقات ورقية مكتوب عليها حرف (الياء) في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي نهايتها متصلة ، ومفردة غير متصلة.

ى ى ى ى ى ى

الوالد/ المعلم/ : (ى) يد

الطفل : (ى)يد

ويوصل الحرف بالصورة

الوالد/ المعلم/ : برافو، ويقدم التشجيع ويصفق للطفل

ثم يطلب الوالد/ المعلم من الطفل كتابة حرفالياءبالسير على التنقيط





و يشجع الطفل في كل خطوة . وبعد ذلك، يطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويتصور حرف الياء في كلمة يد في أول ووسط وآخر الكلمات، وبعض الكلمات الأخرى.

التقويم: كتابة حرف الياء في أول ووسط وآخر الكلمات.

يد **بطيخ** **جلي**

المراجع

- ✓ إبـراهيم محمـد الشـافعي، عبـد الحميـد صـفوت (١٩٨٧) : الأخطـاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلـة الابتدائيـة، الرياض، جامعة الملك سعود س، مركز البحوث التربوية .
- ✓ أحمد إبراهيم موسى حجازي (٢٠٠١) " فعالية التدريب على برنـامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي : في ضوء النموذج الكلى لوظائف المخ "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا – فرع كفر الشيخ .
- ✓ أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنـامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلـة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
- ✓ أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) مدى فاعلية برنـامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحـة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
- ✓ أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
- ✓ أحمد البهي السيد، أمنية شلبي، محمد عبد السميع رزق (١٩٩٨): " العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " . المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الحادي والعشرون، المجلد الثامن، الأنجلو المصرية : القاهرة، ص ص ٦٦ – ١٠٩ .
- ✓ أحمد الرفاعى غنيم (١٩٨٥) : تطبيقات على بناء الاختبارات، نهضة الشرق، القاهرة.
- ✓ أحمد خيرى حافظ ومجدي حسن محمود (١٩٨٩) : أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقة الأنا لدى جماعة عصابية (دراسة تجريبية)، العدد ١٠، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العام للكتاب، القاهرة، ص ص .

- ✓ أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٦) : برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية بطنطا .
- ✓ أحمد عبد اللطيف عبادة، محمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١) : " صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدي عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدوله البحرين " . مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني، كلية التربية : جامعة المنيا، ص ص ١٠٥ – ١٣٧ .
- ✓ أحمد محمد أحمد مطر (١٩٨٦) : دراسة العلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية ومدى فاعلية الإرشاد النفسي في تخفيف العدوان، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس .
- ✓ أسعد رزوق (١٩٩٢) : موسوعة علم النفس، ط٤، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت .
- ✓ أمان محمود وماجدة محمود وأحمد الشافعي (١٩٩٧) : الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيء التعلم، المؤتمر الدولي الرابع، المجلد الثانى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ١٠٠١ – ١٠٢١ .
- ✓ امتثال نبيه إبراهيم السيد (٢٠٠٤) : فعالية تدريبات التغذية الراجعة الحيوية لنشاط العضلات الكهربي والاسترخاء في خفض مستوى القلق لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا – فرع كفرالشيخ .
- ✓ أنتونى ستور (١٩٧٥) : العدوان البشرى، ترجمة محمد أحمد غالى، والهامى عبد الظاهر عفيفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .
- ✓ أنور الشرقاوي (١٩٨٣) : " العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية : بحوث في التربية والتعليم " . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد الثامن : الطبعة العصرية : الكويت، ص ص ١٥ – ٥٥ .
- ✓ أنور الشرقاوى (١٩٨٣) : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، العدد الثامن، مجلسة دراسات الخليج والجزية العربية، الكويت، ص ص ١٥-٥٥ .
- ✓ بول لانديس وجون هاير (د،ت) : التكيف الاجتماعى للأطفال : ترجمة السيد محمد عثمان، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

- ✓ بيروس بوران (١٩٩٥) : إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا، ترجمة سامى ناشد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- ✓ تهانى عبد العزيز عبد اللطيف (١٩٩١) : أثر الانجاز والتغذية المرتدة التقويمية وموضع الضبط على سلوك التنبؤ عند الأطفال، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- ✓ تيسير مفلح الكوافحة (١٩٩٠) : " صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بمعهد دراسات الطفولة : جامعة عين شمس .
- ✓ تيسير مفلح الكوافحة (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة،دار الميسرة ،عمان.
- ✓ جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) : " التدريس والتعلم، الجزء الاول : الأسس النظرية " . سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي : القاهرة.
- ✓ جان لابلانش وج.ب بونتاليس (١٩٨٥) : معجم مصطلحات التحليل النفسى، ترجمة مصطفى حجازى، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- ✓ جروترود دربسكول (د.ت) : كيف تفهم سلوك الأطفال، ترجمة رشدى فام منصور، دار النهضة العربية، القاهرة .
- ✓ جميل محمود الصمادى (١٩٩٧) : صعوبات التعلم والإرشاد النفسى والتربوى، المؤتمر الدولى الرابع، المجلد الثانى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ١٠٦٩-١٠٨١ .
- ✓ جون كونجر، بول موسن، جيروم كجيان (١٩٨٧) : سيكولوجية الطفولة والشخصية، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة .
- ✓ حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠) : التوجيه والإرشاد النفسى، ط٢، عالم الكتب، القاهرة .
- ✓ حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠) : الصحة النفسية والعلاج النفسى، عالم الكتب، القاهرة .
- ✓ حامد عبد العزيز العبد ونبيل حافظ (١٩٩٦) : مقدمة في علم النفس المدرسى، مطبوعات كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .
- ✓ حامد عبد العزيز الفقى (١٩٧٤) : مدخل في الإرشاد النفسى، عالم الكتب، القاهرة .
- ✓ حسن شحاته ومحبات أبو عميرة (١٩٩٤) : المعلمون والمتعلمون (أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم)، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة .

✓ حسين سليمان قورة (١٩٨٠) : " دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي " . دار المعارف : القاهرة .
✓ حسين على فايد (١٩٩٦) : أبعاد السلوك العدوانى لدى شباب الجامعة (دراسة مقارنة)، المؤتمر الدولى الثالث، المجلد الأول، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص
✓ خالد إبراهيم الفخرانى (١٩٩٤) : التآزر البصرى – الحركى لدى عينة من الأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد وبدونه، المؤتمر الدولى الثانى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ١٠٩-١٣٠ .
✓ خليل قطب أبو قورة (١٩٩٦) : سيكولوجية العدوان، العدد ٤١، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مكتبة الشباب، القاهرة .
✓ خليل محسن (١٩٨٨) : الأمراض النفسية والعقلية عند الأطفال الأولاد، دار الكتب العلمية، بيروت .
✓ خليل ميخائيل عوض (١٩٨٠) : " القدرات العقلية " . دار المعارف : القاهرة .
✓ خيرى أحمد حسين حامد (١٩٩٧) : دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدام برنامج إرشادى جمعى / فردى للتغلب على تلك الصعوبات، المؤتمر الدولى الرابع، المجلد الثانى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس القاهرة، ص ص ١٠٢٣ – ١٠٦٨ .
✓ خيري المغازي عجاج (٢٠٠٤) : " صعوبات القراءة والفهم القرائي " . دار الوفاء : المنصورة .
✓ خيري المغازي عجاج، علاء الدين السعيد النجار (١٩٩٧) : " الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين " . بحث منشور في المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية والتعليم الأساسي حاضرة ومستقبله، في الفترة من (٢٤-٢٥) ابريل، ص ص ١ – ٢٤ .
✓ خيري المغازي عجاج، علاء الدين السعيد النجار (١٩٩٧) : " الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين " . بحث منشور في المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية والتعليم الأساسي حاضرة ومستقبله، في الفترة من (٢٤-٢٥) ابريل، ص ص ١ – ٢٤ .

- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان - دراسة مسحية " . مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد العشرون، الجزء الأول، ص ص ٢٤٨ – ٢٧٢ .
- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان - دراسة مسحية " . مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد العشرون، الجزء الأول، ص ص ٢٤٨ – ٢٧٢ .
- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية – نفسية)، العدد ٢٠، جـ١، مجلية كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ص ٢٣٥-٢٦٦ .
- زين بن محمد البتال (٢٠٠١) : " استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعريف صعوبات التعلم لدي الأطفال " المجلة التربوية، العدد الثامن والخمسون، المجلد الخامس عشر : الأردن، ص ص ١٧٩ – ١٩٧ .
- زين بن محمد البتال (٢٠٠١) : " استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في تعريف صعوبات التعلم لدي الأطفال " المجلة التربوية، العدد الثامن والخمسون، المجلد الخامس عشر : الأردن، ص ص ١٧٩ – ١٩٧ .
- سامى عبد القوى (١٩٩٥) : علم النفس الفسيولوجى، ط٢، مكتبة النهئة المصرية، القاهرة .
- سبيكة يوسف الخليفى (١٩٩٤) : المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، العدد ٦، السنة الثالثة، مجلسة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص ص ١١-٥٥ .
- سعد المغربى (١٩٤٦) : انحراف الصغار، دار المعارف، القاهرة .
- سعد المغربى (١٩٨٧) : في سيكولوجية العدوان والعنف، العدد الأول، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .
- سعده أحمد إبراهيم أبو شقة (١٩٩٤) : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (دراسة تجريبية)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا .
- سعدية محمد على بهادر (١٩٨٧) : برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق ،مكتلة الصدر لخدمات الطباعة، القاهرة .

- ✓ سعيد دبي والسيد السمادونى(١٩٩٨) : فعالية التدريب على الضبط الذاتى في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، العدد ٤٦، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص ٨٨-١٢١ .
- ✓ سعيد عبد الله إبراهيم دبيس (١٩٩٤) : دراسة للمظاهرة السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، العدد ٢٩، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العام للكتاب، القاهرة، ص ص ٢٦-٥٣ .
- ✓ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠٠٥)بعنوان : " أنماط معالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية التربية بالإسماعيلية : جامعة قناة السويس .
- ✓ سمير عطية محمد المعراج (٢٠٠٢)" دراسة تجريبية لتعلم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوى صعوبات الفهم القرائى " .
- ✓ سهير محمود أمين عبدالله (١٩٩٧) : فاعلية برنامج إرشادى في خفض السلوك العدوانى لدى الاطفال المعاقين عقلياً، المؤتمر الدولى الرابع، المجلد الثانى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص ٦٨٩-٧٢٥ .
- ✓ سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) : صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ✓ سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : " صعوبات التعلم " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.
- ✓ السيد احمد محمود صقر (١٩٩٢) : " بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية " . رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية التربية : جامعة طنطا .
- ✓ السيد خالد مطحنة (١٩٩٤) : " دراسة تجريبية لمدى فعالية برنامج قائم على تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة " . رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية : جامعة طنطا .
- ✓ السيد رمضان محمد بريك (٢٠٠٠)" قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا – فرع كفرالشيخ .

- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) : " دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم " . رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية التربية ببنها : جامعة الزقازيق .
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) : " التعلم والإدراك البصري : تشخيص وعلاج " . دار الفكر العربي : القاهرة .
- سيف الدين عبدون، أحمد مهدي (١٩٩٦) " : وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية الاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية " . المجلة المصرية للتقويم التربوي، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المجلد الرابع، العدد الأول، ص ص ١٢١ – ١٦٥ .
- شاكر حيدر جاسم (١٩٩٢) : دراسة تجريبية في تأثير الإرشاد على بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة إجتماعياً لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة دكتوراه (غير منشورة) مودعه المكتبة المركزية، جامعة عين شمس .
- شيرين محمد أحمد الدسوقى (١٩٩٦) : صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- صفاء محمد بحيري (٢٠٠١) " أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات "، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة
- صلاح الدين عبدالغنى عبود (١٩٩١) : مدى فاعلية برنامج إرشادى في تخفيف حدة السلوك العدوانى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعلم الأساسى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مودعة المكتبة المركزية، جامعة عين شمس .
- صلاح عميرة علي محمد (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة .
- ضياء محمد منير الطالب (١٩٨٧) : دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادى في خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس .

- ✓ طارق محمد عبد النبى عامر (٢٠٠٥) " بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين " .، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا – فرع كفرالشيخ .
- ✓ طلعت حسن عبد الرحيم (٢٠٠٠) : " سيكولوجية التأخر الدراسي " . دار الفكر العربي : القاهرة .
- ✓ طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٧) : الأسس النفسية للنمو الإنسانى ط٣، دار القلم، الكويت .
- ✓ عادل العدل (١٩٩٢) : فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثانى الإعدادى، العدد ١٩، مجلة كلية التربية، جـ١، جامعة الزقازيق، ص ص ٦٥-٩٣ .
- ✓ عادل سعد يوسف (١٩٩٤) : " عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته بدافعيه الإنجاز " . رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية التربية : جامعة الزقازيق .
- ✓ عالية السادات شلبي البسيوني (٢٠٠١) " كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها علي التحصيل الدراسي لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة .
- ✓ عبد الستار إبراهيم ورضوى إبراهيم وفيص الدخيل (١٩٩٣)، العلاج السلوكى للطفل (أساليبه ونماذج من حالاته، العدد ١٨٠، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت .
- ✓ عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥) : سيكولوجية الطفل غير العادى والتربية الخاصة، ط١، دار النهضة العربية، القاهرة .
- ✓ عبد العزيز السيد الشخصى (١٩٨٤) : بحوث ودراسات في المشاكل السلوكية للأطفال، مجلية كلية التربية، العدد السابع، جـ١، جامعة عين شمس، ص ص ٩٧-١٢١ .
- ✓ عبد العزيز السيد الشخصى (١٩٩٠) : اختبار تجانس الاشكال لكوجان لقياس الاندفاعلية لدى الأطفال، دليل الاختبار، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض .
- ✓ عبد العزيز الشخصى (١٩٩٣) : محاضرات في سيكولوجية غير العاديين، مطبوعات كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .
- ✓ عبد العزيز الشخصى وعبد الفتاح الدماطى (١٩٩٢) : قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- ✓ عبد الله بن على القاطعى (١٩٩٦) : الدلالات الإكلينيكية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال الدعل (الصورة السعودية) : الأطفال ذوى

النشـاط الحركـي وضـعيف الانتبـاه، العـدد الأول – المجلـد السـادس ،مجلـة دراسات نفسية، رابطـة الأخصـائيين النفسـيين المصـرية، القـاهرة، ص ص ٦٥-٨٠ .

- ✓ عبد المعبود علـى داود (٢٠٠٥)" أثـر تطبيـق برنـامج متكامـل لإكسـاب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلـي لوظـائف المخ "، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربيـة جامعـة طنطا – فرع كفرالشيخ .
- ✓ عبـد الناصـر عبـد الوهـاب أنـيس (١٩٩٣) : " دراسـة تحليليـة لأبعـاد المجـال المعرفـي والمجـال الوجـداني للتلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم بالحلقـة الأولـى مـن التعليم الأساسـي " . رسـالة دكتـوراه غيـر منشـورة مودعة بكلية التربية : جامعة المنصورة .
- ✓ عبـد الوهـاب محمـد كامـل (١٩٩٤) : " علـم الـنفس الفسـيولوجي " . ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .
- ✓ عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٥) " : اتجاهات معاصرة في علم النفس " . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة .
- ✓ عبـد الوهـاب محمـد كامـل (١٩٩٦) : سـيكولوجية الـتعلم بـين النظريـة والتطبيق، المكتبة القومية الحديثة، طنطا .